



Programa de Doctorado en Diseño e
Innovación en la Formación Didáctica
y Organización Escolar

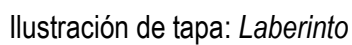
Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional

Tesis Doctoral

Investigador
Mag. Alberto Picón Martínez

Director de la Tesis
Dr. Rufino González Fernández

HOMO ALUMNUS CATUS



Composición de Alberto Picón con imágenes de los siguientes sitios:

http://www.dibujogeometrico.com/imgs/bigotera_compas.jpg

<http://d3ds4oy7g1wrqg.cloudfront.net/nuevasemiotica/myfiles/comunicacion.jpg>

<http://rosacobos.files.wordpress.com/2008/07/termometro-1.jpg>

<http://cms7.blogia.com/blogs/b/bi/bio/bioquimchivite/upload/20090420104255-simbolos-matematicos.jpg>

http://www.iestiernogalvan.com/departamentos/musica/wp-content/concept_map1.gif

http://2.bp.blogspot.com/_gOaFJTfjB4/SqbQ6jwzx0I/AAAAAAAAAUs/f-wflzQYG2g/s400/100_1673-tile.jpg

http://www.argentour.com/en/map/archivosmapas/mapa_sud_america.jpg

Universidad de Santiago de Compostela
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Programa de Doctorado en Diseño e Innovación
en la Formación Didáctica y Organización Escolar

**Perspectivas de la implantación de modelos
de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional**
Tesis Doctoral

- HOMO ALUMNUS CATUS -

Investigador
Mag. Alberto Picón Martínez

Director de la Tesis
Dr. Rufino González Fernández

Investigación realizada en el marco del Programa Erasmus Mundus de la Comisión Europea

2012

El primer ejemplar se editó en Lugo, el 31 de agosto de 2012.

...a G...

Agradecimientos

Hacer pública una lista dedicada a agradecer la contribución a un determinado resultado personal es, necesariamente, un recorte. Puede fundamentarse con algún razonamiento. Subjetivamente, siempre será una lista mutilada.

El informe que sigue fue realizado en el marco del Programa Erasmus Mundus. La oportunidad de investigar en este proyecto se materializó, en la práctica, por la coordinación particular de la Universidad Católica del Uruguay “Dámaso Antonio Larrañaga” y la Universidad de Santiago de Compostela. En aquélla, el apoyo de la Dra. Adriana Aristimuño, decana de la Facultad de Ciencias Humanas, y de la Dra. Lilián Bentancur, Coordinadora de la Maestría en Educación, ha sido fundamental, al patrocinar la propuesta.

El Dr. Rufino González Fernández, director del proyecto, ha desplegado una estrategia difícil de igualar, en su apoyo, acompañamiento, desarrollo profesional, discernimiento; en definitiva, agregando, desde su ciencia, experiencia y vocación, lo que hacía falta para continuar. A la investigación y al investigador. No es fácil describir sintéticamente su aporte. Intentarlo sería otra lista incompleta. Fue una excelente decisión del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la USC. Cada caso lleva a una decisión particular y en ese sentido va lo dicho. Fue una combinación única.

El agradecimiento a los directores de los cuarenta Institutos de Educación Secundaria de la provincia de Lugo, que permitieron llevar adelante el estudio, aportando datos propios y de sus equipos directivos. Lo mismo, a los directores de otros institutos de Galicia, que desde la distancia han hecho su propia contribución. Una mención especial para los seis directores de Lugo ciudad, y sus equipos directivos, que facilitaron la observación inicial. A todos ellos los representamos en las figuras de Vicente Docasar, Ma. Ángela Gómez Doval, Marcelino Luna, Nemesio Rodríguez, Ma. Isabel Ruso de Lago y Andrés Vázquez García, nuestra fuente última de aprendizajes.

Advertencia sobre la originalidad

La construcción del discurso propio, ése del que su autor se hace responsable, pocas veces es inédito. Quizás, lo inédito sea la circunstancia.

Cuando Ortega y Gasset (1914) sugirió que nuestra circunstancia personal forma parte del yo, nos permitió tener conciencia de que ninguno de nosotros es una creación espontánea, sino más bien una construcción inacabada, en continuo devenir, donde confluyen la naturaleza y el contexto, las experiencias vividas. Y, no es redundante, porque nos referimos a esas experiencias sobre las que hemos llegado a reflexionar y a producir conocimiento para nosotros mismos. De ese modo, el discurso propio está cargado de influencias, que aunque asumidas, con el tiempo se vuelven anónimas, como espontáneas. Ese es - opinión propia -, un gran aporte de Meditaciones del Quijote: llevarnos a reconocer, con humildad, que somos una reconfiguración de otros yo, con el potencial de contribuir a la construcción de otros yo.

La creencia en un discurso original ha sido cuestionada también al sugerir que el Adán lingüístico no existe (Bajtín, 2005). De ahí, la noción del encabezamiento. Pero, no siempre podemos ser conscientes de la fuente exacta de nuestras ideas. Incluso, es posible que individuos en diferentes espacios y tiempos, aunque relativamente contemporáneos, alcancen estados de conciencia semejantes y construyan discursos hermanos. Hoy en día, cuando las ideas se divulgan con tanta velocidad y caudal, se hace relativamente difícil abarcarlo todo.

Vale la pena recordar, haciendo propia, una explicación de porqué quizás alguien reconozca ideas y parezca que uno está imitándolas, pero no es a propósito. *Si nunca las leí, las estoy inventando, y si por lo contrario las leí, entonces es que las aprendí y tengo derecho a servirme de ellas como si más fueran e inventadas ahora mismo* (Saramago, 2004).

Siguiendo a Bosque (2012), se hace uso no marcado, genérico, del masculino.

ABREVIATURAS UTILIZADAS EN EL INFORME			
ABALAR	Proyecto para la integración plena de las TIC en la práctica educativa en Galicia	IES	Instituto de Educación Secundaria
AE	Administración Educativa	LOCE	Ley Orgánica de Calidad de la Educación
AMPA	Asociación de Madres y Padres de Alumnos	LOE	Ley Orgánica de la Educación
ANPA	Asociación de Nais e Pais de Alumnos	LOGSE	Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo
CCAA	Comunidades Autónomas	MEC	Ministerio de Educación y Ciencia o Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CCP	Comisión de Coordinación Pedagógica	NEE	Necesidades Educativas Especiales
CE	Consejo Escolar o Consello Escolar	O	Orientador
CEFORE	Centro de Formación y Recursos	OA	Objeto de Aprendizaje
CEIP	Centro de Educación Infantil y Primaria	OCDE	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
CFR	Centro de Formación y Recursos	PCE	Proyecto Curricular de Centro
CIFP	Centro Integrado de Formación Profesional	PCPI	Programa de Cualificación Profesional Inicial
CPI	Centro Público Integrado	PDC	Programa de Diversificación Curricular
D	Director	PDI	Productos Derivados de la Investigación
DOC	Documento de Organización del Centro	PEC	Proyecto Educativo de Centro
DOE	Departamento de Didáctica y Organización Escolar	PGA	Plan General Anual
E	Jefe de Estudios	PIB	Producto Interno Bruto
EEES	Espacio Europeo de Educación Superior	PXA	Plan Xeral Anual
EGB	Educación General Básica	PYME	Pequeña Y Mediana Empresa
ESO	Educación Secundaria Obligatoria	RD	Real Decreto
FES	Formación En Servicio	S	Secretario
FETE	Federación de Trabajadores de la Enseñanza	UCUDAL	Universidad Católica del Uruguay "Dámaso Antonio Larrañaga"
FP	Formación Profesional	UE	Unión Europea
FPCM	Formación Profesional de Ciclo Medio	USC	Universidad de Santiago de Compostela
FPCS	Formación Profesional de Ciclo Superior	VD	Vicedirector
GDE	Grupo de Discusión de Expertos	XADE	Xestión Administrativa Da Educación

Resumen

Completar la educación obligatoria en una cohorte completa parece un objetivo educativo inalcanzable. Unos, ven en el enfoque de competencias básicas la alternativa. Otros, piensan que es una moda. Otros más, creen que se trata de la actualización de un discurso conocido. En todo caso, el liderazgo para conseguir el objetivo parece ser el deber de las direcciones de los institutos de educación secundaria. Las direcciones, por su parte, reclaman el compromiso docente; pero, no está claro qué significa. Menos, aún, cómo se pondera. En el espacio entre los dos, liderazgo y compromiso docente, el nuevo enfoque parece exigir nuevas prácticas, incluso, nuevas formas de evaluación de aprendizajes. Es posible que también sea necesaria una nueva formación para la docencia, al menos en la educación secundaria obligatoria. La investigación que hemos desarrollado en los cuarenta IES de la provincia de Lugo, y que se ha extendido a una muestra de los IES de las grandes ciudades de la Comunidad Autónoma de Galicia, pretende ser un aporte, ordenado al objetivo enunciado. La titulación en la ESO, por último, se presenta como la calificación formal necesaria para acceder a los beneficios de la sociedad del futuro, en plenitud. Si es realidad o error, es solo cuestión de tiempo saberlo; pero confirmarlo por las malas, pondría en tela de juicio la mera actuación de los agentes del sistema. El director, entonces, debería liderar la transformación de la visión, que parecen tener los docentes, de un *homo-alumnus-curriculi*, en cada adolescente, hacia lo que hemos llamado *homo-alumnus-catus*.

Resumo

Completar a educación obrigatoria cunha cohorte completa parece un obxectivo educativo inalcanzable. Uns, ven no enfoque de competencias básicas a alternativa. Outros, pensan que é unha moda. Outros máis, cren que se trata da actualización dun discurso coñecido. En todo caso, o liderado para conseguir o obxectivo parece ser un deber das direccións dos institutos de educación secundaria. As direccións, pola súa banda, reclaman o compromiso docente; pero, non está claro que significa. Menos, aínda, como se pondera. No espazo entre os dous, liderado e compromiso docente, o novo enfoque parece esixir novas prácticas, mesmo, novas formas de avaliación de aprendizaxes. É posible que tamén sexa necesaria unha nova formación para a docencia, polo menos na educación secundaria obrigatoria. A investigación que desenvolvemos nos corenta IES da provincia de Lugo, e que se estendeu a unha mostra dos IES das grandes cidades da Comunidade Autónoma de Galicia, pretende ser unha achega, ordenada ao obxectivo enunciado. A titulación na ESO, por último, preséntase como a cualificación formal necesaria para acceder aos beneficios da sociedade do futuro, en plenitude. Se é realidade ou

erro, é só cuestión de tempo sabelo; pero confirmalo polas malas, poñería en tea de xuízo a mera actuación dos axentes do sistema. O director, entón, debería liderar a transformación da visión, que parecen ter os docentes, dun *homo-alumnus-curriculi*, en cada adolescente, cara ao que chamamos *homo-alumnus-catus*.

Abstract

To complete the compulsory education by an entire cohort seems an unachievable educational objective. Some people see the key competences approach as the alternative. Others think it is just another fad. Some others believe it is a refurbished, already known, discourse. In any case, leadership to pursue the objective seems to be a due debt of high-school headships. Principals, on the other hand, claim for teacher commitment; but, it is not clear what it means. Less, even, how it is pondered. In between both, leadership and teacher commitment, the new approach seems to demand new practices, even, new ways to evaluate learning. It is possible that a new teacher training will be necessary, at least for teaching compulsory education. The research we have accomplished in the forty high-schools in the province of Lugo, and which we have expanded to a sample of high-schools in the big cities of the *Comunidad Autónoma de Galicia*, is intended to be a contribution, aimed to the aforementioned objective. Lastly, achieving the compulsory education degree is seen as the formal qualification necessary for full-accessing to the benefits of society in the future. If this is actually true or an error, it is just a question of time to know; but, to confirm it by the hard way would impeach the very intervention of all system agents. Principals, then, should lead to transform current teachers' view of adolescents as *homo-alumnus-curriculi*, to one which we have referred to as *homo-alumnus-catus*.

Etiquetas: cambio educativo, competencias básicas, compromiso docente, dirección de IES, evaluación, evaluación de aprendizajes, evaluación docente, evaluación por competencias, formación docente, formación para dirección, educación obligatoria, educación secundaria, ESO, gestión centros educativos, innovación en educación, liderazgo director, liderazgo educativo, liderazgo pedagógico, tecnología educativa.

Índice General

1	ORIGEN DEL PROYECTO	1
1.1	PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	6
1.2	OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	10
1.3	ANTECEDENTES, FUNDAMENTO Y JUSTIFICACIÓN DEL PROYECTO	11
1.3.1	<i>Del marco conceptual al marco legal</i>	<i>18</i>
2	MARCO TEÓRICO Y ESTADO DEL ARTE.....	25
2.1	ORGANIZACIÓN Y SISTEMAS SOCIALES	28
2.1.1	<i>Cultura, ideología, paradigma</i>	<i>29</i>
2.1.2	<i>Teoría de las organizaciones</i>	<i>33</i>
2.1.2.1	<i>Burocracia</i>	<i>38</i>
2.1.2.2	<i>Organización profesional</i>	<i>41</i>
2.1.3	<i>Sistema Educativo</i>	<i>45</i>
2.2	CAMBIO	56
2.2.1	<i>General.....</i>	<i>57</i>
2.2.2	<i>Europa fuera de España.....</i>	<i>64</i>
2.2.3	<i>España.....</i>	<i>66</i>
2.2.4	<i>Galicia.....</i>	<i>69</i>
2.3	LIDERAZGO.....	71
2.3.1	<i>El liderazgo entre autores europeos fuera de España</i>	<i>75</i>
2.3.2	<i>El liderazgo en España.....</i>	<i>78</i>
2.4	COMPETENCIAS.....	86
2.4.1	<i>Concepto y definición de competencia y competencias clave</i>	<i>86</i>
2.4.2	<i>Perspectivas de las Competencias Clave y otras polisemias.....</i>	<i>91</i>
2.4.3	<i>Competencias clave en los estudios de la OCDE y EURYDICE.....</i>	<i>97</i>
2.4.4	<i>Competencias clave en la Unión Europea</i>	<i>101</i>
2.4.5	<i>Competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación</i>	<i>103</i>
2.4.6	<i>Competencias básicas en las normas de enseñanzas mínimas.....</i>	<i>105</i>
2.4.7	<i>Nuestra posición frente a las competencias básicas.....</i>	<i>108</i>
2.5	EVALUACIÓN FORMAL DE ALUMNOS EN LA ESO	109
2.5.1	<i>Tipos de evaluación según sus fines.....</i>	<i>114</i>
2.5.1.1	<i>Final.....</i>	<i>117</i>
2.5.1.2	<i>Proceso</i>	<i>118</i>
2.5.1.3	<i>Inicial</i>	<i>120</i>
2.5.1.4	<i>Normativa</i>	<i>120</i>
2.5.1.5	<i>Basada en criterios</i>	<i>122</i>
2.5.1.6	<i>Autorreferida</i>	<i>125</i>
2.5.2	<i>Tipos de evaluación según su contenido</i>	<i>126</i>
2.5.2.1	<i>Tradicional.....</i>	<i>126</i>
2.5.2.2	<i>Auténtica</i>	<i>129</i>
2.5.3	<i>Tipos de evaluación según el universo</i>	<i>131</i>
2.5.3.1	<i>En el centro educativo</i>	<i>131</i>
2.5.3.2	<i>Nacionales: la evaluación de diagnóstico</i>	<i>133</i>
2.5.3.3	<i>Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes - PISA.....</i>	<i>134</i>
2.5.4	<i>Modelo de evaluación o Formación en evaluación.....</i>	<i>137</i>

2.6	COMPROMISO DOCENTE.....	139
2.6.1	<i>Definición de compromiso docente.....</i>	144
2.6.2	<i>La interacción profesional de los docentes.....</i>	151
2.6.3	<i>Mejorar los resultados y la calidad de la educación.....</i>	155
2.6.4	<i>Reflexión sobre la práctica docente.....</i>	156
2.6.5	<i>Investigación e innovación y la actividad docente.....</i>	158
2.6.6	<i>Algunos enfoques complementarios de la actividad docente.....</i>	162
2.6.7	<i>Formación y desarrollo profesional docente.....</i>	167
2.6.8	<i>El compromiso docente como constructo singular.....</i>	173
3	DISEÑO METODOLÓGICO.....	176
3.1	ESTRUCTURA DEL DISEÑO METODOLÓGICO.....	180
3.1.1	<i>Desagregación de la hipótesis.....</i>	181
3.1.2	<i>Definición operativa de las variables.....</i>	181
3.1.2.1	Liderazgo del director en lo pedagógico.....	182
3.1.2.2	Evaluación modélica.....	183
3.1.2.3	Evaluación desde un marco conceptual compartido.....	184
3.1.2.4	Oportunidad de demostrar competencias.....	185
3.1.3	<i>Unidades de observación.....</i>	186
3.2	TIPO DE INVESTIGACIÓN Y SU JUSTIFICACIÓN.....	187
3.2.1	<i>Plan de acción.....</i>	191
3.2.2	<i>Técnicas e instrumentos.....</i>	194
3.2.3	<i>Fundamento de las técnicas e instrumentos en el diseño.....</i>	197
3.2.3.1	Encuesta y censo.....	205
3.2.3.2	Observación.....	208
3.2.3.3	Entrevistas.....	211
3.2.3.4	Análisis documental o de textos.....	214
3.2.3.5	Opinión de expertos.....	217
3.2.3.6	Grupos de discusión.....	218
3.2.3.7	Diario.....	221
3.3	SÍNTESIS.....	221
4	EL PROCESO DE LA INVESTIGACIÓN.....	223
4.1	FASE PRELIMINAR: TRANSPONER EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	224
4.1.1	<i>La Educación Secundaria Obligatoria en general.....</i>	224
4.1.1.1	Del homo-alumnus-curriculi al homo-alumnus-catus.....	226
4.1.1.2	Acerca de los docentes.....	227
4.1.1.3	Acerca de los directores.....	227
4.1.1.4	Acerca de los alumnos.....	228
4.1.1.5	Enfoque comparativo del contexto.....	229
4.1.2	<i>Aproximación al sistema educativo de Galicia.....</i>	230
4.1.2.1	Acceso a la carrera docente en Educación Secundaria.....	231
4.1.2.1.1	La formación docente por aquí, por allá y más allá.....	232
4.1.2.2	Recopilación y estudio del marco normativo.....	236
4.1.2.2.1	Competencias del director.....	236
4.1.2.2.1.1	Los directores de centros educativos en España.....	237
4.1.2.2.1.2	Los directores de la Comunidad Autónoma de Galicia.....	238
4.1.2.2.1.3	Comprender la competencia del director.....	239

4.1.2.2.1.4	La competencia del director como liderazgo	243
4.1.2.3	Marco conceptual para los futuros docentes	245
4.1.2.3.1	Estructura organizativa de los IES	248
4.1.2.3.1.1	El gobierno de lo institucional.....	248
4.1.2.3.1.2	El gobierno de lo pedagógico	251
4.1.3	<i>Observación de equipos directivos y orientadores</i>	253
4.1.3.1	Aproximación a los centros educativos	254
4.1.3.2	Observación en Centros de Educación Primaria – CEIP	259
4.1.3.3	Observación en Centro Privado concertado – CPR.....	267
4.1.3.3.1	La unicidad de la educación obligatoria	269
4.1.3.4	Observación en Instituto de Educación Secundaria – IES	271
4.1.3.4.1	Los equipos directivos de los IES en la etapa preliminar	275
4.1.4	<i>Análisis de lo observado</i>	280
4.1.4.1	Los centros en cifras	280
4.1.4.2	Los centros según la observación	283
4.1.4.3	Los centros según sus protagonistas	287
4.1.4.3.1	Las voces de los directores.....	290
4.1.4.3.1.1	Lo bueno, lo malo y lo feo de la dirección	290
4.1.4.3.1.2	Lo pedagógico en la perspectiva de los directores.....	295
4.1.4.3.1.2.1	Directores de primaria	296
4.1.4.3.1.2.2	Directores de secundaria	300
4.1.4.4	Un centro privado concertado en la muestra - CPR.....	314
4.1.5	<i>Decisiones metodológicas a partir de la experiencia de observación</i>	317
4.1.5.1	Trabajar con muestras representativas.....	318
4.1.5.2	Trabajar con todo el universo. El censo.....	319
4.1.6	<i>Preparación de la fase uno</i>	320
4.1.7	<i>Síntesis de la fase preliminar</i>	321
4.2	FASE UNO: CÓMO RECOPIAR DATOS EN LOS IES DE LUGO	322
4.2.1	<i>Selección y diseño de instrumentos para recopilación de datos</i>	323
4.2.1.1	Instrumentos validados por investigaciones previas	325
4.2.1.2	Instrumentos específicos del proyecto	326
4.2.1.2.1	La encuesta impresa.....	327
4.2.1.2.2	La encuesta en línea.....	329
4.2.1.2.2.1	Justificación de la encuesta en línea	330
4.2.1.2.2.2	Definición del ámbito de aplicación.....	330
4.2.1.2.2.3	Expectativas acerca de la encuesta en línea	331
4.2.1.3	El ensayo y la versión definitiva.....	332
4.2.2	<i>Planeación de la recolección de datos en el formulario</i>	335
4.2.2.1	Discusión de los procedimientos disponibles	336
4.2.2.2	Selección del procedimiento	337
4.2.2.3	Justificación de la elección.....	338
4.2.2.4	Pautas del trabajo de campo en los IES	339
4.2.3	<i>Síntesis de la fase uno</i>	340
4.3	FASE DOS: TRABAJO DE CAMPO EN LOS IES DE LUGO	341
4.3.1	<i>Tiempo y distancia: la ruta de los IES</i>	341
4.3.2	<i>Presentación de la investigación</i>	344
4.3.2.1	Contacto inicial.....	345
4.3.2.2	Visita a los IES: los itinerarios.....	346

4.3.2.3	Presentación de la encuesta: entrevistas iniciales	350
4.3.2.4	Negociación de los plazos	355
4.3.3	Recuperación de los formularios	359
4.3.3.1	Correo.....	361
4.3.3.2	Segunda visita	363
4.3.3.2.1	Entrevista abierta con directores.....	366
4.3.3.2.1.1	Las experiencias de los IES en calidad de la gestión.....	369
4.3.3.2.1.2	Las experiencias de los profesores de Bachillerato con la ESO.....	371
4.3.3.2.1.3	Las experiencias en la vinculación con la AE	376
4.3.3.2.1.3.1	Los directores en la línea jerárquica del sistema educativo	376
4.3.3.2.1.3.2	El ámbito de la relación entre directores e inspectores	378
4.3.3.2.1.3.3	¿Quién es la Administración?	381
4.3.3.2.1.3.4	La legislación y otras normas	384
4.3.3.2.1.3.5	Síntesis de las experiencias en la vinculación con la AE.....	386
4.3.3.2.1.4	Las experiencias profesionales de los directores	387
4.3.3.2.1.5	Las experiencias orientando los cambios necesarios	389
4.3.3.2.1.6	Perspectivas hacia la evaluación por competencias	392
4.3.3.2.1.6.1	Intereses inmediatos de los directores.....	392
4.3.3.2.1.6.2	Intereses mediatos de los directores.....	394
4.3.3.2.1.6.3	Síntesis de las perspectivas de la evaluación por competencias.....	398
4.3.3.2.1.7	Síntesis de las entrevistas abiertas con los directores de IES.....	398
4.3.3.2.2	Percepciones durante las visitas.....	403
4.3.3.2.2.1	Acerca del trabajo de recolección de datos.....	404
4.3.3.2.2.2	Acerca de percepciones sobre los directores	409
4.3.3.2.2.3	Acerca de percepciones sobre la AE.....	414
4.3.3.2.2.4	Acerca de prácticas en los IES	419
4.3.3.2.2.5	Síntesis de las percepciones durante las visitas.....	421
4.3.3.2.3	Una hipótesis acerca del espacio de interrelación IES-AE	423
4.3.3.2.3.1	Designación y permanencia del director.....	423
4.3.3.2.3.2	Jornada de trabajo docente.....	424
4.3.3.2.3.3	Financiación de proyectos de mejora	425
4.3.3.2.3.4	Estilos de supervisión de la inspección	430
4.3.3.2.3.4.1	Marco legal de la IE	432
4.3.3.2.3.4.2	Discusión del marco legal de la IE	437
4.3.3.2.3.4.3	Acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE)	441
4.3.3.2.3.4.4	La IE vista por los inspectores.....	444
4.3.4	Análisis inicial de los datos.....	450
4.3.4.1	Procesamiento de los datos relevados	450
4.3.4.1.1	Organización de los datos	450
4.3.4.1.2	Primeros emergentes: Caracterización de los encuestados.....	452
4.3.4.1.2.1	Directores	453
4.3.4.1.2.2	Directivos.....	454
4.3.4.1.2.3	Orientadores.....	455
4.3.4.1.3	Primeros emergentes: Valoración del cargo de director	456
4.3.4.1.3.1	Duración del mandato del director	457
4.3.4.1.3.2	Preparación para la dirección.....	458
4.3.4.1.3.3	Incentivos para el desempeño de la dirección	458
4.3.4.1.3.4	Situaciones que se han observado en centros educativos	459

4.3.4.1.3.5	Vías de comunicación.....	461
4.3.4.1.3.6	Responsabilidad del director y evaluación por competencias básicas.....	461
4.3.4.1.3.7	Organización de los centros.....	462
4.3.4.1.3.8	Obstáculos para desempeñar la función de director	463
4.3.4.1.4	Primeros emergentes: Tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias	463
4.3.4.1.5	Hallazgos	467
4.3.4.1.5.1	Liderazgo, gestión, administración.....	467
4.3.4.1.5.2	Problemas que perciben para la función de director	469
4.3.4.1.5.3	Formación para la dirección	474
4.3.4.1.6	Revisión de algunas ideas previas	478
4.3.4.1.7	Conclusiones preliminares	479
4.3.4.1.7.1	Viabilidad de la investigación	479
4.3.4.1.7.2	Variables a tener en cuenta.....	480
4.3.5	<i>Síntesis de la fase dos</i>	481
4.4	FASE TRES: RECOPIACIÓN DE DATOS EN EL RESTO DE GALICIA.....	483
4.4.1	<i>Fundamentación de la necesidad de esta fase</i>	483
4.4.2	<i>Selección del entorno</i>	486
4.4.2.1	Los CPI de Lugo	486
4.4.2.2	Los IES del resto de Galicia.....	487
4.4.3	<i>Metodología. Selección de las técnicas de recolección de datos</i>	489
4.4.4	<i>La colección de datos</i>	492
4.4.4.1	Invitación a participar.....	493
4.4.4.2	Pertinencia de la colección de datos	497
4.4.5	<i>Análisis inicial de los datos</i>	498
4.4.5.1	Caracterización de los directores de CPI de Lugo	499
4.4.5.2	Formación para el cargo de los directores de CPI	500
4.4.5.3	Obstáculos que perciben los directores de los CPI.....	502
4.4.5.4	Caracterización de directores de IES - resto de Galicia	503
4.4.5.5	Formación para el cargo de los directores de IES	505
4.4.5.6	Obstáculos según los directores de IES - resto de Galicia	508
4.4.6	<i>Contraste de los datos recopilados</i>	509
4.4.6.1	Contraste de los emergentes en el grupo CPI de Lugo	509
4.4.6.2	Contraste de los emergentes en el grupo IES - Galicia	511
4.4.7	<i>Síntesis de la fase tres</i>	515
4.4.8	<i>Reflexiones a partir del análisis inicial de los hallazgos</i>	516
4.4.8.1	Orientación a través del juicio de expertos	518
4.4.8.1.1	Grupo de discusión (<i>focus group</i>).....	518
4.4.8.1.2	Selección	519
4.4.8.1.3	Itinerario.....	521
4.4.8.2	Refinamiento del marco teórico	523
4.4.8.3	Resumen del proceso de reflexión	524
4.5	FASE CUATRO: DISCUSIÓN CON UN GRUPO DE EXPERTOS.....	526
4.5.1	<i>Concepto de experto</i>	529
4.5.2	<i>Decisión sobre la conformación del grupo de expertos</i>	531
4.5.2.1	Directores de Centros Públicos Integrados	532
4.5.2.2	Directores de IES en Galicia	533
4.5.2.3	Criterios para seleccionar a los expertos	534

4.5.2.3.1	Criterio 1: Formación de base	536
4.5.2.3.2	Criterio 2: Género.....	538
4.5.2.3.3	Criterio 3: Actitud hacia el cargo	539
4.5.2.3.4	Criterio 4: Antigüedad en el cargo	541
4.5.2.3.5	Criterio 5: Obstáculos para el desempeño del cargo.....	543
4.5.2.3.6	Criterio 6: Perspectiva profesional	544
4.5.2.3.7	Criterio 7: Ubicación geográfica	545
4.5.2.3.8	Criterio 8: Contexto	546
4.5.2.3.9	Criterio 9: Historia u origen	547
4.5.2.4	Selección del grupo de expertos	549
4.5.3	Preparación de la discusión	552
4.5.3.1	Invitación a integrar el grupo de expertos	552
4.5.3.2	El acuerdo de participación.....	553
4.5.3.3	El documento preliminar.....	554
4.5.3.4	Planeación del encuentro.....	555
4.5.3.4.1	El registro.....	556
4.5.3.4.2	Propósito del registro	557
4.5.4	La reunión de expertos como grupo de discusión: GDE.....	558
4.5.4.1	La agenda	559
4.5.4.2	Criterios para el desarrollo	561
4.5.4.3	Un testigo experto.....	561
4.5.4.4	Emergentes del GDE.....	562
4.5.4.4.1	Simposio 1 - Compromiso docente. Concepto.....	563
4.5.4.4.2	Simposio 2 Compromiso docente. Dimensiones	569
4.5.4.4.3	Simposio 3 - Compromiso docente. Descriptores.....	578
4.5.4.4.4	Simposio 4 - Liderazgo pedagógico.....	586
4.5.4.4.5	Simposio 5 - Formación para dirección de los IES	599
4.5.4.4.6	La reunión del GDE como oportunidad de aprendizaje.....	611
4.5.4.4.7	Otros emergentes de la reunión del GDE	617
4.5.4.4.7.1	Acerca de condiciones actitudinales para la dirección	617
4.5.4.4.7.1.1	Interés personal en la dirección	618
4.5.4.4.7.1.2	Interés en producir un cambio	619
4.5.4.4.7.1.3	Perspectiva temporal.....	620
4.5.4.4.7.1.4	Síntesis de algunas actitudes esenciales para la dirección.....	621
4.5.4.4.7.1.5	Posdata sobre el liderazgo de estos directores	622
4.5.4.4.7.2	Acerca de cómo se percibe la AE	624
4.5.4.4.7.2.1	La reforma educativa vista desde los IES	624
4.5.4.4.7.2.2	La Administración Educativa de Galicia vista desde los IES	625
4.5.4.4.7.2.3	La actuación de los inspectores vista desde los IES	626
4.5.4.4.7.2.4	Síntesis de la AE vista desde los IES	627
4.5.4.4.7.3	Acerca de los encuentros como fuente de formación.....	629
4.5.4.5	Los emergentes como fuente para construir teoría.....	632
4.6	SÍNTESIS DE LA FASE CUATRO.....	634
5	EMERGENTES Y HALLAZGOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	640
5.1	RESULTADOS DEL PROCESAMIENTO DE LOS DATOS OBTENIDOS	647
5.1.1	Duración del mandato del director – ítem 1	648
5.1.2	Formación para la función de director – ítem 2	649

5.1.3	<i>Experiencia previa en equipos directivos y formación – ítem 3</i>	650
5.1.4	<i>Horario estatutario de la función de director – ítem 4</i>	652
5.1.5	<i>Horario real de la función de director – ítem 5</i>	653
5.1.6	<i>Marco legal del cargo de director – ítem 6</i>	654
5.1.7	<i>Incentivos para mejorar el desempeño del cargo de director – ítem 7</i>	656
5.1.8	<i>Relaciones entre los actores institucionales – ítem 8</i>	658
5.1.9	<i>Estilo de dirección preferido – ítem 9</i>	660
5.1.10	<i>Efecto de los estilos de dirección – ítem 10</i>	662
5.1.11	<i>Aplicación de estilos de dirección – ítem 11</i>	663
5.1.12	<i>Lugares de intercambio con los profesores – ítem 12</i>	665
5.1.13	<i>Dotación de personal no docente en los IES – ítem 13</i>	667
5.1.14	<i>Perspectivas ante la evaluación por competencias – ítem 14</i>	668
5.1.15	<i>Organización escolar de los institutos – ítem 15</i>	670
5.1.16	<i>Material didáctico – ítem 16</i>	671
5.1.17	<i>Áreas de formación para la función de director – ítem 17</i>	672
5.1.18	<i>Modalidades de formación para la función de director – ítem 18</i>	676
5.1.19	<i>Tareas de la dirección hacia la evaluación por competencias</i>	678
5.2	DISCUSIÓN DE LOS EMERGENTES Y HALLAZGOS	687
5.2.1	<i>Análisis de los emergentes y hallazgos</i>	688
5.2.1.1	Acerca de los IES	688
5.2.1.2	Acerca del cargo de director	692
5.2.1.3	Acerca de las prácticas de la dirección	698
5.2.1.4	Acerca de la formación de directivos	700
5.2.1.5	Acerca de los obstáculos percibidos por los directores	706
5.2.2	<i>Discusión y cumplimiento de los objetivos</i>	707
5.2.2.1	Revisar el marco legal	707
5.2.2.2	Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directores	709
5.2.2.3	Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directivos y de los orientadores	712
5.2.2.4	Caracterizar a los directores de los institutos	714
5.2.2.5	Identificar las tareas requeridas para implantar la reforma.....	719
5.2.2.6	Describir el estado de instrumentación de la reforma	721
5.2.2.7	Enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa	725
5.2.2.8	Describir facilitadores en los IES	731
5.2.2.9	Delinear un modelo base de evaluación transversal por competencias	734
5.2.2.10	Otros objetivos abordados a partir del trabajo de campo	735
5.2.2.10.1	Describir el alcance de la formación de los directores antes y durante el ejercicio 737	
5.2.2.10.2	Discernir la concepción de liderazgo del director en materia pedagógica	739
5.2.2.10.3	Elaborar una conceptualización teórica del compromiso docente	740
5.2.3	<i>Síntesis de los objetivos generales</i>	742
5.2.4	<i>Comportamiento de las variables y de la hipótesis</i>	744
5.2.4.1	Liderazgo pedagógico del director	745
5.2.4.2	Modelo de evaluación	747
5.2.4.3	Apoyo y sostenibilidad de la propuesta.....	749
5.2.4.4	Desempeño de los alumnos	752
5.2.4.5	La hipótesis en la provincia de Lugo	753
5.2.5	<i>Respuesta a las preguntas de la investigación</i>	755

5.2.5.1	¿Cómo influye el modelo de evaluación sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes?	755
5.2.5.2	¿Cómo se diseña el modelo de evaluación de aprendizajes que el docente utiliza en cada asignatura, en relación a competencias específicas y transversales?	757
5.2.5.3	¿Cómo se puede intervenir desde la gestión institucional en el diseño del modelo de evaluación de aprendizajes?	759
5.2.5.4	¿Qué consecuencias puede tener un modelo estandarizado de evaluación de las competencias transversales sobre el aprendizaje y sobre la actitud de los estudiantes?	760
5.2.5.5	¿Son válidas las teorías sobre cambio y mejora de la calidad para implantar un modelo de evaluación desde la gestión?	763
5.2.5.6	¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico de la dirección y las medidas que puede instrumentar para neutralizar la resistencia docente en la implementación de procesos de mejora?	767
6	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	770
6.1	CONCLUSIONES DE LA INVESTIGACIÓN	771
6.1.1	<i>Organización del sistema educativo</i>	772
6.1.2	<i>Gestión de la dirección en los IES</i>	773
6.1.3	<i>Formación para la dirección de IES</i>	775
6.1.4	<i>Motivación para ser director</i>	777
6.1.5	<i>Mitos sobre la dirección</i>	777
6.1.6	<i>Formación docente</i>	778
6.1.7	<i>Compromiso docente</i>	780
6.1.8	<i>Resultados escolares en la ESO</i>	781
6.2	RECOMENDACIONES BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN	782
6.2.1	<i>Recomendaciones sobre Centros que imparten ESO</i>	784
6.2.2	<i>Recomendaciones sobre Docencia en la ESO</i>	786
6.2.3	<i>Modelo de evaluación transversal por competencias básicas</i>	789
6.3	PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN A PARTIR DE ESTE PROYECTO	794
6.4	PRODUCTOS DERIVADOS DE LA INVESTIGACIÓN - PDI	796
6.4.1	<i>PDI - Para formación y extensión universitaria</i>	796
6.4.2	<i>PDI - Para divulgación</i>	797
6.4.3	<i>PDI - Para investigación</i>	798
7	BIBLIOGRAFÍA	800
8	ANEXOS	840
8.1	ANEXO A. FASE PRELIMINAR - FICHA DEL CENTRO	841
8.2	ANEXO B. GUÍA PARA LAS ENTREVISTA ABIERTAS	842
8.3	ANEXO C. TRABAJO DE CAMPO EN LOS IES DE LUGO	843
8.3.1	<i>Carta invitación a los IES enviada por correo electrónico</i>	844
8.3.2	<i>Carta carátula de la encuesta</i>	845
8.3.3	<i>Formulario de la encuesta a directivos y orientadores</i>	846
8.4	ANEXO D. CITAS DEL CAMINO	853
8.4.1	<i>Citas del camino acerca del trabajo de recolección de datos</i>	854
8.4.2	<i>Citas del camino acerca de percepciones sobre los directores</i>	861
8.4.3	<i>Citas del camino acerca de percepciones sobre la AE</i>	865
8.4.4	<i>Citas del camino acerca de prácticas en los IES</i>	866
8.5	ANEXO E. GRUPO DE DISCUSIÓN DE EXPERTOS - GDE	867

8.5.1	Carta de invitación	868
8.5.2	Carta de presentación del acuerdo.....	869
8.5.3	Acuerdo de participación – muestra	870
8.5.4	Carta presentando el documento preliminar	871
8.5.5	Documento preliminar	872
8.5.6	Horario de la jornada de simposios	878
8.5.7	Guión para orientar la reunión del GDE	879
8.5.8	Citas de los simposios.....	883
8.5.8.1	Compromiso docente - Concepto	884
8.5.8.2	Compromiso docente - Análisis	889
8.5.8.3	Compromiso docente - Contextualización	892
8.5.8.4	Liderazgo pedagógico	897
8.5.8.5	Formación para la dirección de los IES.....	904
8.5.9	Citas de la entrevista con el experto testigo	909
9	ANEXOS COMPLEMENTARIOS A LA VERSIÓN DIGITAL – AVD	913
9.1	ANEXO VD1. FICHAS DE CENTRO Y PLANILLAS DE OBSERVACIÓN	914
9.1.1	Ficha del CEIP 1	915
9.1.2	Ficha del CPR 2.....	916
9.1.3	Ficha del CEIP 3.....	917
9.1.4	Ficha del IES 4.....	918
9.1.5	Ficha del IES 5.....	919
9.1.6	Ficha del IES 6.....	920
9.1.7	Planillas de observación CEIP 1	922
9.1.8	Planillas de observación CPR 2.....	931
9.1.9	Planillas de observación CEIP 3.....	937
9.1.10	Planillas de observación IES 4	944
9.1.11	Planillas de observación IES 5.....	971
9.1.12	Planillas de observación IES 6.....	993
9.2	ANEXO VD2. ENTREVISTAS A DIRECCIONES - FASE PRELIMINAR	1009
9.2.1	Entrevista a la dirección del CEIP 1	1010
9.2.2	Entrevista a la dirección del CPR 2	1026
9.2.3	Entrevista a la dirección del CEIP 3	1043
9.2.4	Entrevista a la dirección del IES 4	1060
9.2.5	Entrevista a la dirección del IES 5	1078
9.2.6	Entrevista a la dirección del IES 6	1090
9.3	ANEXO VD3. GDE TRANSCRIPCIÓN DE LOS SIMPOSIOS.....	1107
9.3.1	GDE Simposio I. Compromiso docente 1 Concepto	1108
9.3.2	GDE Simposio II. Compromiso docente 2 Dimensiones.....	1120
9.3.3	GDE Simposio III. Compromiso docente 3 Descriptores	1133
9.3.4	GDE Simposio IV. Liderazgo pedagógico del director	1149
9.3.5	GDE Simposio V. Formación para dirección de los IES	1163
9.4	ANEXO VD4. ENTREVISTA CON EL DIRECTOR EXPERTO TESTIGO.....	1170
10	APÉNDICE DE LA VERSIÓN DIGITAL. CUADRO COMPARATIVO DE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR.....	1179

Índice de Tablas

Tabla 1. Comparación de competencias básicas	24
Tabla 2. Definiciones y conceptos de cultura I	30
Tabla 3. Definiciones y conceptos de cultura II	32
Tabla 4. Sobre las organizaciones	36
Tabla 5. Perspectivas sobre las organizaciones burocráticas	40
Tabla 6. Organizaciones profesionales con estructura burocrática	43
Tabla 7. Fines de la educación	47
Tabla 8. Gestión de la educación	48
Tabla 9. La cuestión docente	51
Tabla 10. Contenidos de la educación	54
Tabla 11. Cambio educativo en la perspectiva de Argyris	58
Tabla 12. Cambio educativo en la perspectiva de Schein	59
Tabla 13. Cambio educativo en la perspectiva de Berman y McLaughlin	60
Tabla 14. Cambio educativo en la perspectiva de Drucker	60
Tabla 15. Cambio educativo en la perspectiva de Lewin	61
Tabla 16. Cambio educativo en la perspectiva de Perrow	63
Tabla 17. Perspectivas del cambio en Europa	65
Tabla 18. Cambio según autores en España	68
Tabla 19. Perspectivas del liderazgo en autores que lo estudian	73
Tabla 20. Liderazgo compartido y liderazgo distribuido	74
Tabla 21. Dimensiones asociadas al ejercicio de liderazgo	75
Tabla 22. Perspectivas del liderazgo en Europa	76
Tabla 23. El trabajo directivo II	78
Tabla 24. Perspectivas del liderazgo en España	79
Tabla 25. Liderazgo compartido en España	80
Tabla 26. Competencias legales del director	82
Tabla 27. Competencias legales del Jefe de Estudios	83
Tabla 28. Formación para dirección en la LOE	84
Tabla 29. Lo pedagógico en la LOE	85
Tabla 30. Definiciones y conceptos de competencia	88
Tabla 31. Definiciones y conceptos de competencias clave o básicas	91
Tabla 32. Escrutinio de las competencias clave	94
Tabla 33. Competencia y competencias básicas en España	96
Tabla 34. Definición de las competencias básicas en el Marco de Referencia Europeo	102
Tabla 35. Definición de las competencias básicas en España	107
Tabla 36. Definiciones y propósitos de la evaluación	111
Tabla 37. Validez y confiabilidad en la evaluación	138
Tabla 38. Evaluación subjetiva	139
Tabla 39. Definiciones de compromiso	145
Tabla 40. Relación entre compromiso y actividad docente I	149
Tabla 41. Relación entre compromiso y actividad docente II	150
Tabla 42. Interacción entre docentes I	152
Tabla 43. Interacción entre docentes II	154
Tabla 44. Docente y mejora de la educación	155
Tabla 45. Reflexión sobre la práctica docente	157

Tabla 46. Investigación e innovación y la actividad docente I	159
Tabla 47. Investigación e innovación y la actividad docente II	161
Tabla 48. Algunos enfoques complementarios de la actividad docente I	163
Tabla 49. Algunos enfoques complementarios de la actividad docente II	165
Tabla 50. Actividad docente desde la teoría de las organizaciones.....	166
Tabla 51. Formación y desarrollo profesional docente I	168
Tabla 52. Formación y desarrollo profesional docente II	170
Tabla 53. Formación y desarrollo profesional docente III	172
Tabla 54. Partes interesadas en la educación.....	224
Tabla 55. Docentes en el Informe McKinsey	232
Tabla 56. PISA en las portadas	235
Tabla 57. Interpretación comparada de normas sobre competencias del director de IES.	238
Tabla 58. Competencias del director en materia pedagógica.....	239
Tabla 59. Definiciones del DRAE para <i>dirigir</i> y <i>coordinar</i>	239
Tabla 60. Entrevistas en la fase preliminar	254
Tabla 61. Comparación de actividades de los directores – CEIP 1 y 3	263
Tabla 62. Horas oficiales para función directiva	271
Tabla 63. Ejemplo de horario de directivos en un IES	272
Tabla 64. Actividades del director observadas - IES.....	274
Tabla 65. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 4.....	277
Tabla 66. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 5.....	278
Tabla 67. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 6.....	279
Tabla 68. Fisonomía de los centros observados	281
Tabla 69. Lo satisfactorio en el cargo de director	291
Tabla 70. Lo <i>no</i> satisfactorio en el cargo de director	292
Tabla 71. Opinión del director uno acerca de lo pedagógico en su centro	296
Tabla 72. Opinión del director dos acerca de lo pedagógico en su centro	297
Tabla 73. Opinión del director tres acerca de lo pedagógico en su centro	299
Tabla 74. Opiniones de los directores acerca de la educación secundaria obligatoria	301
Tabla 75. Los directores de IES y las NEE - Atención a la diversidad.....	302
Tabla 76. Comentarios sobre la evaluación diagnóstica externa	303
Tabla 77. Comentarios sobre la evaluación diagnóstica externa	304
Tabla 78. Directores de IES y competencias básicas	305
Tabla 79. Competencias básicas desde la evaluación de diagnóstico	306
Tabla 80. Los profesores del centro cuatro vistos por su director	308
Tabla 81. Los profesores del centro cinco vistos por su director.....	309
Tabla 82. Los profesores del centro seis vistos por su director.....	309
Tabla 83. La dirección pedagógica.....	311
Tabla 84. Extracto de la entrevista con la coordinadora de calidad del centro 2	315
Tabla 85. Calendario de visita a IES de la provincia de Lugo	349
Tabla 86. Calidad de la gestión en los IES	369
Tabla 87. Los directores de IES y la ESO I.....	371
Tabla 88. Los directores de IES y la ESO II	374
Tabla 89. Los directores de IES y la ESO III	375
Tabla 90. Los directores de IES en la línea jerárquica del sistema educativo	377
Tabla 91. El ámbito de la relación entre directores e inspectores.....	380
Tabla 92. La legislación y otras normas.....	385
Tabla 93. Experiencias de los directores en el cargo.....	389

Tabla 94. Los directores de Lugo orientando los cambios necesarios	391
Tabla 95. Intereses inmediatos de los directores de IES	393
Tabla 96. Intereses mediatos de los directores I	396
Tabla 97. Intereses mediatos de los directores II	397
Tabla 98. Emergentes de las entrevistas con directores 1: la AE y el marco legal	399
Tabla 99. Emergentes de las entrevistas con directores 2: el claustro de profesores	400
Tabla 100. Emergentes de las entrevistas con directores 3: la ESO	401
Tabla 101. Emergentes de las entrevistas con directores 4: la autopercepción	402
Tabla 102. Líneas de investigación emergentes de los datos en las entrevistas	402
Tabla 103. El proyecto de contratos - programa en Galicia I	427
Tabla 104. El proyecto de contratos - programa en Uruguay I	428
Tabla 105. El proyecto de contratos - programa en Uruguay II	429
Tabla 106. El proyecto de contratos - programa en Galicia II	430
Tabla 107. Definición de términos de la discusión	440
Tabla 108. Los inspectores la IE y el CIE	445
Tabla 109. La visión de los inspectores de Galicia	447
Tabla 110. Un modelo de inspección para este tiempo	448
Tabla 111. Preguntas en línea sobre evaluación	493
Tabla 112. Titulación al ingreso en la docencia	536
Tabla 113. Directores de Lugo por sexo	538
Tabla 114. Directores de Lugo por sexo	538
Tabla 115. Acceso al cargo en Lugo	539
Tabla 116. Antigüedad en la dirección actual y como directivo - Lugo	541
Tabla 117. Continuidad en el cargo - Lugo	544
Tabla 118. Criterios para integrar el grupo de expertos	549
Tabla 119. Selección del grupo de expertos	551
Tabla 120. Registro de la reunión del GDE	558
Tabla 121. ¿Qué cualidades exige el compromiso docente?	572
Tabla 122. De la valoración subjetiva al descriptor	581
Tabla 123. ¿El compromiso docente es exitista?	582
Tabla 124. El defecto profesional de evaluar a todos	582
Tabla 125. Medir el compromiso docente	583
Tabla 126. Medir el compromiso docente	584
Tabla 127. El liderazgo pedagógico entre investigadores de la educación	587
Tabla 128. Lo pedagógico en cuanto administrativo	589
Tabla 129. Lo pedagógico propiamente dicho	590
Tabla 130. Liderazgo ante los docentes	590
Tabla 131. Ámbito del liderazgo pedagógico	591
Tabla 132. El liderazgo como elemento necesario en la vida de los IES	591
Tabla 133. Liderazgo ante los docentes II	592
Tabla 134. La formación docente para los profesores en la educación obligatoria	593
Tabla 135. Evaluación por competencias	594
Tabla 136. Una propuesta de evaluación integrada de competencias básicas	594
Tabla 137. Aprendizaje para la dirección	602
Tabla 138. Formación previa para ejercer la dirección	602
Tabla 139. Momento de la formación para dirección	603
Tabla 140. Perspectivas de la singularidad I	604
Tabla 141. Perspectivas de la singularidad II	604

Tabla 142. Un plantel alineado con el plan de la dirección.....	606
Tabla 143. Acción sobre planeación	607
Tabla 144. Interacción director-inspector o IES-IE.....	608
Tabla 145. Múltiples caminos a la vocación directiva	618
Tabla 146. Interés personal en la dirección	619
Tabla 147. Interés en producir un cambio.....	620
Tabla 148. Perspectiva temporal.....	621
Tabla 149. El tiempo en la función directiva	623
Tabla 150. La reforma educativa vista desde los IES	624
Tabla 151. La AE de Galicia vista desde los IES	625
Tabla 152. Los inspectores vistos desde los IES	626
Tabla 153. IES Actores institucionales	640
Tabla 154. Datos para validar la matrícula en FP	641
Tabla 155. Evaluación por competencias	644
Tabla 156. Duración del mandato del director (directores).....	648
Tabla 157. Duración del mandato del director (todos)	649
Tabla 158. Formación para la función de director (directores.).....	650
Tabla 159. Formación para la función de director (todos)	650
Tabla 160. Experiencia previa y formación para director (directores).....	651
Tabla 161. Experiencia previa y formación para director (todos)	651
Tabla 162. Horario formal de la función director (directores).....	652
Tabla 163. Horario formal de la función director (todos)	653
Tabla 164. Tiempo dedicado a tareas directivas (dir.)	653
Tabla 165. Tiempo dedicado a tareas directivas (todos)	654
Tabla 166. Marco legal del cargo de director (directores).....	655
Tabla 167. Marco legal del cargo de director (todos)	655
Tabla 168. Incentivos para mejorar el desempeño del cargo de director (directores)	656
Tabla 169. Incentivo para mejorar el desempeño del cargo de director (todos)	657
Tabla 170. Relaciones entre los actores institucionales (directores)	658
Tabla 171. Relaciones entre los actores institucionales (todos).....	660
Tabla 172. Estilo de dirección preferido (directores).....	661
Tabla 173. Estilo de dirección preferido (todos)	661
Tabla 174. Eficacia de los estilos de dirección (directores)	662
Tabla 175. Eficacia de los estilos de dirección (todos)	663
Tabla 176. Aplicación de estilos de dirección (directores)	663
Tabla 177. Aplicación de estilos de dirección (todos)	664
Tabla 178. Lugares de intercambio con los profesores (directores)	665
Tabla 179. Lugares de intercambio con los profesores (todos).....	666
Tabla 180. Dotación de personal no docente (directores)	667
Tabla 181. Dotación de personal no docente (todos)	668
Tabla 182. Perspectivas ante la evaluación por competencias (directores).....	668
Tabla 183. Perspectivas ante la evaluación por competencias (todos)	669
Tabla 184. Organización escolar de los institutos (directores)	670
Tabla 185. Organización escolar de los institutos (todos)	670
Tabla 186. Material didáctico (directores)	671
Tabla 187. Material didáctico (todos)	671
Tabla 188. Áreas de formación para la función de director (director).....	673
Tabla 189. Áreas de formación para la función de director (todos).....	674

Tabla 190. Áreas de formación para la función de director (todos).....	675
Tabla 191. Modalidades de formación para dirección (directores).....	676
Tabla 192. Modalidades de formación para dirección (todos).....	677
Tabla 193. Tareas esenciales del director - lo institucional	681
Tabla 195. Tareas esenciales del director - lo instrumental I	682
Tabla 195. Tareas esenciales del director - lo instrumental II	682
Tabla 196. Tareas esenciales del director - lo académico.....	682
Tabla 197. Tareas esenciales del director - el profesorado I	683
Tabla 198. Tareas esenciales del director - el profesorado II	683
Tabla 199. Tareas esenciales del director - el profesorado III.....	684
Tabla 200. Tareas esenciales del director - el profesorado IV	684
Tabla 201. Tareas esenciales del director - el profesorado V	685
Tabla 202. Tareas esenciales del director - familias	685
Tabla 203. Funcionarios administrativos por alumno - muestra	691
Tabla 204. Contenido para una formación de directivos.....	703
Tabla 205. Directores de IES de la provincia de Lugo en cifras	714
Tabla 206. Titulación de acceso a la docencia	715
Tabla 207. Método de acceso al cargo actual	715
Tabla 208. Formación de los directores de Lugo	716
Tabla 209. Continuidad en el cargo.....	716
Tabla 210. Lugares de intercambio con los profesores (directores)	732
Tabla 211. Material didáctico (directores)	734
Tabla 212. IES de la provincia de Lugo con ESO y sin BAC	741
Tabla 213. IES de Galicia con ESO y sin BAC - Curso 2011-2012	743
Tabla 214. Prueba de evaluación de diagnóstico 2009-2010.....	756
Tabla 215. Resultados similares informes diferentes.....	764
Tabla 216. Resultados similares informes similares	765
Tabla 217. Asignación de grupos	769
Tabla 218. Condiciones para validar la hipótesis	771
Tabla 219. Propositiones provisionales.....	771
Tabla 220. Conclusiones 1. Organización del sistema educativo	772
Tabla 221. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES I	773
Tabla 222. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES II	774
Tabla 223. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES III	775
Tabla 224. Conclusiones 3. Formación para la dirección de IES	776
Tabla 225. Conclusiones 4. Motivación para ser director	777
Tabla 226. Conclusiones 5. Mitos sobre la dirección	777
Tabla 227. Conclusiones 6. Formación docente	779
Tabla 228. Conclusiones 7. Compromiso docente	780
Tabla 229. Conclusiones 8. Resultados escolares en la ESO	782
Tabla 230. Recomendaciones basadas en la investigación	783
Tabla 231. Centros que imparten ESO	785
Tabla 232. Docencia en la ESO.....	786
Tabla 233. Perspectivas de investigación adicional y complementaria	795

Índice de Cuadros

Cuadro 1. Caracterización de los encuestados	452
Cuadro 2. Respuestas al ítem 1 del cuestionario A	457
Cuadro 3. Respuestas al ítem 2 del cuestionario A	458
Cuadro 4. Respuestas al ítem 7 del cuestionario A	459
Cuadro 5. Respuestas al ítem 8 del cuestionario A	460
Cuadro 6. Respuestas al ítem 12 del cuestionario A	461
Cuadro 7. Respuestas al ítem 14 del cuestionario A	462
Cuadro 8. Respuestas al ítem 15 del cuestionario A	462
Cuadro 9. Delegación de tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias	464
Cuadro 10. Tareas del director, liderazgo pedagógico, compromiso docente	465
Cuadro 11. Tareas de la dirección relacionadas con liderazgo pedagógico y compromiso docente	466
Cuadro 12. Obstáculos en la dirección del IES	471
Cuadro 13. Problemas percibidos para ejercer como director	472
Cuadro 14. Macrocategorías de clasificación de obstáculos percibidos para la función de dirección	473
Cuadro 15. Comentarios de directores relacionados con compromiso	473
Cuadro 16. Respuestas al ítem 17 del cuestionario A	474
Cuadro 17. Respuestas al ítem 11 en Variables de caracterización del directivo	475
Cuadro 18. Respuestas al ítem 18 del cuestionario A	477
Cuadro 19. Directores de CPI de Lugo	500
Cuadro 20. Aprendizajes en cursos para directores (CPI).....	501
Cuadro 21. Obstáculos para la función percibidos por directores de CPI	503
Cuadro 22. Directores de IES - resto de Galicia.....	504
Cuadro 23. Aprendizaje en cursos para directores - IES resto de Galicia I.....	505
Cuadro 24. Aprendizaje en cursos para directores - IES resto de Galicia II.....	507
Cuadro 25. Problemas percibidos para ejercer como director en Galicia	508

Índice de Figuras

Figura 1. Encuesta sobre competencias básicas en 2000.....	21
Figura 2. Demandas que satisfacen las competencias clave	22
Figura 3. Enseñanzas mínimas en la LOE.....	22
Figura 4. Enseñanzas mínimas en la ESO	24
Figura 5. Definición de cultura	29
Figura 6. Definición de paradigma	29
Figura 7. Concepto de organización.....	33
Figura 8. Definición de sistema.....	33
Figura 9. Organizaciones Públicas	34
Figura 10. Comparación de organizaciones	34
Figura 11. Tipología de estructuras organizativas.....	37
Figura 12. El círculo vicioso en organizaciones burocráticas	38
Figura 13. Disfunciones de las burocracias	39
Figura 14. Caracterización de la organización profesional	41
Figura 15. Tareas básicas del profesional	42
Figura 16. Dirección de organizaciones profesionales.....	42

Figura 17. Innovación en la organización profesional	44
Figura 18. Concepto del sistema educativo	45
Figura 19. Educación y trabajo	45
Figura 20. Crítica al sistema educativo	46
Figura 21. Profesores y centros educativos.....	48
Figura 22. Mitos y leyendas sobre sistemas y docentes.....	49
Figura 23. Educación y sociedad.....	50
Figura 24. Evaluación de la función pública docente	52
Figura 25. Modelos educativos	54
Figura 26. Clamor del <i>mal</i> alumno.....	56
Figura 27. La innovación según Mintzberg	62
Figura 28. Crítica de Merton al cambio social controlado	63
Figura 29. Freire y la ética docente en el cambio educativo.....	64
Figura 30. Modelos educativos propios y ajenos.....	66
Figura 31. Singularidad del cambio educativo	70
Figura 32. El trabajo del directivo	72
Figura 33. Evaluación en el siglo 19.....	98
Figura 34. Competencias clave en la OCDE	99
Figura 35. Competencias clave en EURYDICE.....	100
Figura 36. Competencia y competencias clave en la UE.....	101
Figura 37. Competencias básicas en la UE	101
Figura 38. LOE Artículo 30 (parcial)	104
Figura 39. Definición de competencia básica en Galicia	107
Figura 40. Clasificación de Rosales	110
Figura 41. Estructura del compromiso I	146
Figura 42. Estructura del compromiso II	146
Figura 43. Estructura del compromiso III	146
Figura 44. Estructura del compromiso IV	147
Figura 45. Resultados estadísticos	206
Figura 46. Notas de campo.....	221
Figura 47. <i>Competencia</i> en el DRAE	240
Figura 48. Competencias del director I	241
Figura 49. Competencias del director II	241
Figura 50. Un ejemplo de resistencia	254
Figura 51. La primera entrevista	258
Figura 52. Notas al margen en los registros	261
Figura 53. Singularidades de una semana de observación	261
Figura 54. Observación de un orientador.....	262
Figura 55. Actividad del director 1	265
Figura 56. Actividad del director 3	266
Figura 57. Querer ser director I.....	266
Figura 58. Querer ser director II.....	266
Figura 59. Director 2	268
Figura 60. Observación 1	273
Figura 61. Observación 2	273
Figura 62. Observación 3	275
Figura 63. Observación 4	275
Figura 64. Observación 5.....	275

Figura 65. Observación 6	277
Figura 66. Observación 7	278
Figura 67. Observación 8	282
Figura 68. Observación 9	282
Figura 69. Observación 10	283
Figura 70. Observación 11	284
Figura 71. Observación 12	288
Figura 72. Observación 13	288
Figura 73. Satisfactores en el ejercicio de la dirección	291
Figura 74. Observación 14	293
Figura 75. Observación 15	294
Figura 76. Observación 16	294
Figura 77. Observación 17	298
Figura 78. Observación 18	299
Figura 79. Observación 19	305
Figura 80. Observación 20	306
Figura 81. Observación 22	307
Figura 82. Observación 21	307
Figura 83. Observación 23	308
Figura 84. Observación 24	312
Figura 85. Observación 25	312
Figura 86. Observación 26	313
Figura 87. Observación 28	316
Figura 88. Observación 29	317
Figura 89. Datos a relevar en el trabajo de campo	322
Figura 90. Adaptación de la prueba PISA	324
Figura 91. ISO 9000-2008 y PISA	324
Figura 92. ¿Funcionario o docente?	328
Figura 93. Distribución de IES en el curso 2010-2011	336
Figura 94. Historias del camino 1	343
Figura 95. Mensaje inicial a los IES de Lugo	345
Figura 96. Itinerarios para visitar los IES de la provincia de Lugo	348
Figura 97. Expansión de la matrícula pública	350
Figura 98. Observación 30	352
Figura 99. Historias del camino 2	353
Figura 100. Observación 31	353
Figura 101. Observación 32	354
Figura 102. Observación 33	354
Figura 103. Observación 34	355
Figura 104. Observación 35	355
Figura 105. Observación 36	356
Figura 106. Historias del camino 3	364
Figura 107. Formularios de la encuesta	365
Figura 108. Un caso de relaciones extremas	381
Figura 109. ¿Quién es la administración?	383
Figura 110. Historias del camino 4	384
Figura 111. Apuntes del camino 1	404
Figura 112. Apuntes del camino 2	405

Figura 113. Apuntes del camino 3	405
Figura 114. Apuntes del camino 4	405
Figura 115. Apuntes del camino 5	406
Figura 116. Apuntes del camino 6	406
Figura 117. Apuntes del camino 7	406
Figura 118. Apuntes del camino 8	407
Figura 119. Apuntes del camino 11	407
Figura 120. Apuntes del camino 10	407
Figura 121. Apuntes del camino 9	407
Figura 122. Apuntes del camino 12	408
Figura 123. Apuntes del camino 13	408
Figura 124. Apuntes del camino 14	408
Figura 125. Apuntes del camino 15	408
Figura 126. Apuntes del camino 16	409
Figura 127. Apuntes del camino 2bis	409
Figura 128. Apuntes del camino 16	410
Figura 129. Apuntes del camino 17	410
Figura 130. Apuntes del camino 18	411
Figura 131. Apuntes del camino 20	412
Figura 132. Apuntes del camino 19	412
Figura 133. Apunte del camino 21	413
Figura 134. Apuntes del camino 22	413
Figura 135. Apuntes del camino 23	414
Figura 136. Apuntes del camino 24	415
Figura 137. Apuntes del camino 25	416
Figura 138. Apuntes del camino 26	417
Figura 139. Apuntes del camino 18bis	418
Figura 140. Apuntes del camino 27	419
Figura 141. Apuntes del camino 28	420
Figura 142. Apuntes del camino 29	420
Figura 143. Fundamentación del plan anual de la IE	432
Figura 144. La inspección educativa en la LOE	433
Figura 145. Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia I	434
Figura 146. Organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia II	435
Figura 147. Organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia III	436
Figura 148. Actividades de la IE relacionadas con el proyecto de investigación	439
Figura 149. Méritos en la oposición para inspector	441
Figura 150. Observación 37	481
Figura 151. Encuesta en línea	491
Figura 152. Efecto de agrupamiento	497
Figura 153. Formación para directivos	501
Figura 154. Ítem 19 del cuestionario A versión en línea	502
Figura 155. <i>Experto</i> en el DRAE	529
Figura 156. Observación 38	531
Figura 157. Directores del resto de Galicia en el GDE	533
Figura 158. Observación 39	548
Figura 159. Carta de invitación	553
Figura 160. Condiciones del acuerdo de participación	553

Figura 161. Carátula del documento preliminar del GDE	555
Figura 162. Agenda para el GDE	560
Figura 163. Mensaje con los criterios de la reunión del GDE	561
Figura 164. Preguntas al GDE 1	564
Figura 165. ¿Existe el compromiso docente?	564
Figura 166. Preguntas al GDE 2	566
Figura 167. ¿Es posible promover el compromiso docente?	567
Figura 168. Preguntas al GDE 4	571
Figura 169. Preguntas al GDE 3	571
Figura 170. Preguntas al GDE 5	578
Figura 171. Compromiso docente y gestión	579
Figura 172. Preguntas al GDE 6	580
Figura 173. ¿Sistematizar el compromiso docente?	580
Figura 174. Preguntas al GDE 7	583
Figura 175. Preguntas al GDE 8	586
Figura 176. Ejercer en el DRAE	587
Figura 177. Profesores y docentes 1	587
Figura 178. Profesores y docentes 2	588
Figura 179. Preguntas al GDE 9	589
Figura 180. Preguntas al GDE	593
Figura 181. Titular en la ESO a todos	593
Figura 182. Preguntas al GDE 11	594
Figura 183. Observación 40	600
Figura 184. Preguntas al GDE 12	601
Figura 185. Perspectivas de la singularidad III	607
Figura 186. Última noticia del trabajo de campo.	610
Figura 187. El DGE como oportunidad de aprendizaje	615
Figura 188. Órganos de representación de los centros	630
Figura 189. La escuela ideal	633
Figura 190. Observación 41	634
Figura 191. Tareas de la dirección - dimensiones	678
Figura 192. Formación de directivos - Objetivos en Galicia	704
Figura 193. Resumen ítems dos, tres y diez	717
Figura 194. Observación 42	721
Figura 195. Observación 43	722
Figura 196. Compromiso docente - Mapa conceptual	740
Figura 197. Artículos de divulgación	797

Índice de Ilustraciones

Ilustración 1. Hipótesis del proyecto de investigación	181
Ilustración 2. Diseño metodológico del proyecto	190
Ilustración 3. Órganos de gobierno de lo institucional	250
Ilustración 4. Órganos de gobierno de lo pedagógico	251
Ilustración 5. Ficha de centro 3	256
Ilustración 6. Guía para las entrevistas abiertas	257
Ilustración 7. Ficha centro 1	259

Ilustración 8. Horario del equipo directivo en el centro 3	260
Ilustración 9. Contextualización de las NEE entre CEIP e IES.....	314
Ilustración 10. Carta presentando la encuesta en línea	331
Ilustración 11. Muestra del formulario de la encuesta.....	334
Ilustración 12. Dimensiones del compromiso docente	574
Ilustración 13. Dimensiones del compromiso docente	636
Ilustración 14. Cabecera del cuestionario B	679
Ilustración 15. Ítems del cuestionario B.....	680
Ilustración 16. Objetivos de la investigación	707
Ilustración 17. Resumen del ítem 16.....	723
Ilustración 18. Resumen del ítem 15.....	728
Ilustración 19. Hipótesis del proyecto.....	744
Ilustración 20. Enseñanza en Primaria.....	759
Ilustración 21. Hipótesis no validada	771
Ilustración 22. Test de actitud hacia la innovación en educación - Prototipo	799

1 Origen del proyecto

La educación es un instrumento de movilidad dentro de la sociedad. A esta altura de la historia el argumento es un axioma. Durante el siglo diecinueve los estados modernos comenzaron a tomar a su cargo una parte de la educación de sus ciudadanos y la llevaron al rango de obligatoria. Esta decisión coincidió en muchos casos con un auge de la industria y su demanda de personal capacitado. La educación obligatoria se extendió durante los primeros años de vida y hasta que los varones entraban en el mercado del trabajo, según la costumbre, en la pubertad. Por entonces, la adolescencia no existía ni siquiera como idea. Niño o adulto. La capacidad biológica para la reproducción marcaba el límite.

El concepto de adolescencia es una construcción social o una consecuencia del proceso evolutivo y por lo tanto una etapa biológica de transición. La denominación procede del participio activo de crecer o desarrollarse – todo en latín -adolescente y cuyo participio pasivo es adulto: *adolescere, adolescentem, adultum*. Es decir que la etimología de la palabra nos indica claramente, que quien es adolescente carece de alguna cualidad, mientras que el adulto se supone completo. Y esto vale porque, las demandas de la industria, que hoy lo son todas en los tres sectores de la producción: extractiva, manufacturera o de servicios, como individuo, un adolescente no está totalmente desarrollado para vivir con autonomía económica y afectiva (Shaffer y Kipp, 2007).

Durante el siglo veinte se fue extendiendo progresivamente el período de la educación obligatoria. Hoy en día sus límites se han ido extendiendo, más menos, entre los quince y los dieciocho años. El máximo posible está marcado por la entrada legal a la responsabilidad del mundo adulto¹, aunque biológicamente se madura según las características de cada individuo.

¹ “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad” (Art 1. Convención sobre los derechos del niño). Visto el 26mar2012 en: <http://www.oei.es/decada/portadas/mar042.pdf>

Por diversas razones no todos los miembros de cada cohorte permanecen en el sistema educativo formal más allá de la edad obligatoria y en algunos casos tampoco superan los niveles de escolarización previstos para esa etapa. En la medida que la educación obligatoria respondería a una necesidad social de cada comunidad, de cada país, debería concebirse que esta educación tuviera carácter inclusivo (Vlachou, 1999), por oposición a selectivo.

Es decir, el principio que subyace viene a ser el de que todos los ciudadanos deberían adquirir ciertos recursos a través de la educación obligatoria porque, aunque su adquisición no garantiza el éxito, cualquiera que sea la concepción del término, su ausencia sería notablemente perjudicial. En respaldo de esta afirmación aparecen múltiples estudios que constatan la ausencia de tales niveles de escolarización en poblaciones vulnerables y, por el contrario, la presencia de niveles educativos más altos, entre poblaciones con niveles de vida satisfactorios, como señalan Katzman (1999) o Rogers y Freiberg (1994), por ejemplo.

La educación no es la única variable que incide en la vida de las personas, naturalmente, como han señalado, por ejemplo, Coleman (1988), Katzman (1999) o Zaffaroni (Zaffaroni, et al., 1998). Pero, es un pilar sobre el que los estados toman decisiones más o menos eficaces, decantando las políticas educativas, los sistemas educativos, la organización de los servicios o los programas de contenidos, que están en el nivel macro o meso, según los grados de descentralización. El hecho educativo ocurre, básicamente, en las aulas, y éstas se agrupan en centros educativos, que constituyen el nivel micro del sistema.

Cuando durante el siglo XX muchos países, empezando por los miembros de la Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE), decidieron extender el período de educación obligatoria, surgieron discusiones acerca de dónde ubicar esos años de escolarización adicional. En Uruguay, por ejemplo, el sistema de educación primaria, con un siglo de trayectoria, gozaba de mucho prestigio entre la población. Allí no había interés en extender los seis años de la etapa cuando en 1976 se hizo efectiva la educación obliga-

toria hasta los 15 años. Por otra parte, ya existía la educación secundaria y en la práctica, la ampliación debería consistir simplemente en que todos los alumnos, al completar sexto, ingresaran en el primer año de secundaria, en lugar de que solamente lo hicieran los históricamente seleccionados. La palabra no es casual.

Los maestros de primaria, tradicionalmente, han sido los asesores familiares en materia educativa y los padres les consultaban sobre el futuro de sus hijos. Los que tenían *cabeza para el estudio* eran inscriptos en educación secundaria; los que no, eran matriculados para aprender un oficio en las escuelas técnicas, dedicadas a la FP; y, otros cuantos, ingresaban directamente al mundo del trabajo.

Esta selección inducía a los futuros adultos hacia una sociedad estratificada en profesionales y empleados de *cuello blanco*, trabajadores calificados y obreros. Especialmente, el mundo rural era donde la actividad laboral comenzaba inmediatamente tras completar la primaria.

En ese entonces, la educación secundaria, de seis años, estaba formada por un ciclo básico común (los primeros cuatro años) y dos de preparatorios universitarios: el bachillerato. La solución que se adoptó en 1976 fue remover el cuarto año del ciclo básico al preparatorio. La educación obligatoria hasta los 15e años implicaba completar el ciclo básico de secundaria, o sea, los tres primeros años.

España tuvo una Educación General Básica (EGB) con ocho años hasta la pasada década de los noventa, pero a diferencia de Uruguay, el paso siguiente era el bachillerato. Aquí, toda la educación secundaria estaba históricamente marcada por la preparación para los estudios universitarios, por ende la enseñanza secundaria tenía una cultura preuniversitaria. Extender la educación obligatoria supondría una transición más traumática porque el alumno esperado en bachillerato era muy diferente del alumno promedio que terminaba la EGB. Igual que en otras partes, el bachillerato era selectivo.

De manera que, alineando la organización del sistema con los demás países de la OCDE y de fuera de ella, se extendió la educación con una medida salomónica aportando cada uno, primaria y secundaria, dos años. El ciclo se incorporó a secundaria y se creó la Educación Secundaria Obligatoria (ESO). Hoy podríamos mirar en retrospectiva y decir que tal vez hubiera sido preferible crear centros exclusivamente dedicados a la ESO, o seguir el ejemplo de algunos institutos privados que ofrecían, y ofrecen, toda la educación obligatoria en el mismo centro. En el momento fue una solución que satisfacía a varios colectivos al mismo tiempo.

Aparentemente al trasladar los últimos cursos de EGB - con docentes incluidos - hacia los institutos, se amortiguaban los posibles efectos negativos que pudieran ocurrir y se facilitaba la transición. Además, los docentes de ambos niveles se veían beneficiados, unos porque mejoraban su estatus y otros porque no perdían plazas, al contrario. Al aumentar la matrícula en los antiguos dos primeros años de bachillerato (tercero y cuarto de ESO), aumentaban las posibilidades de empleo, suponiendo que hubiese docentes formados esperando su oportunidad de actuar.

A veces se critica a las autoridades que toman decisiones para las que no hay un escenario preparado y por lo tanto los resultados no acompañan a las intenciones. En este informe aparecerán comentarios de esa naturaleza.

Dado que el acceso a la docencia en secundaria tenía como requisito estudios de grado universitario (licenciaturas o equivalentes), resultaba mucho más ágil y más barato, crear o seleccionar profesores, que aumentar el número de maestros. Este dato es relevante porque sugiere una concepción determinada de la educación secundaria en general y de la educación obligatoria en particular.

Llegamos a nuestros días preocupados porque nuestros alumnos logren aprendizajes de calidad y para medirlo nos hemos puesto de acuerdo en usar instrumentos transnacionales que acordamos desde sólidos fundamentos científicos. Valgan como ejemplos, por su visibilidad y repercusión, la prueba

del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes – Programme for International Student Assessment (PISA) - y las réplicas locales que administran los sistemas educativos para sí mismos. Pero sus resultados, aunque importantes para tomar decisiones, no dan cuenta del fenómeno de la repetición o del abandono.

Existen muchas causas externas al sistema educativo para justificar el fracaso que PISA pregona para muchos contextos. Entre ellas pertenecer a colectivos vulnerables, que mencionamos antes. Todos estamos de acuerdo con que mientras no se rompa este círculo vicioso, la vulnerabilidad sigue reproduciéndose. Además de las medidas que puedan tomar las autoridades, en otras áreas bajo su responsabilidad, el sistema educativo no debería estar ajeno para contrarrestar este problema que se desarrolla, en el nivel micro, en los Institutos de Educación Secundaria (IES). Y esta afirmación es válida para cualquier sociedad.

La legislación ha previsto la atención de las Necesidades Educativas Especiales (NEE). Y con toda la buena intención y potencial de esta herramienta, en algunos lugares no ha hecho más que establecer un marco legal para oficializar el *pelotón de los tontos*. Sin embargo, la Ley Orgánica de Educación (LOE) también ha incluido un salto cualitativo en la concepción de la enseñanza y de la ESO en primer lugar. Hemos interpretado que la finalidad de la educación obligatoria no está ligada a la adquisición de un repertorio de contenidos que en palabras de Popper (2002) son eventualmente *falsables* y mientras tanto, provisionales, sino a facilitar que los ciudadanos desarrollen una serie de competencias para la vida. El currículum sería un vehículo, no necesariamente el único vehículo. Y tenemos dos convicciones: que al menos una parte del *pelotón de los tontos* se debe a prejuicios afincados en la cultura heredada del bachillerato; y, que las pruebas internacionales de la próxima generación, post-PISA, estarán enfocadas en las denominadas competencias básicas o clave.

1.1 Problema de investigación

Desde que se popularizó la prueba PISA, cada tres años surge la discusión acerca del estado de la educación prácticamente en todos los países participantes. Es habitual que la disconformidad con los resultados se utilice como instrumento de competencia electoral entre partidos en el gobierno o en la oposición y muchas veces sirve como fundamento o pretexto de sucesivos cambios, reformas, ajustes, actualizaciones, reformulaciones. Pero antes de preocuparse por obtener puestos de privilegio en un ranking mundial o continental, que no está previsto en la lógica de la prueba, nos parece más importante saber si el sistema está satisfaciendo las necesidades educativas de todos aquellos a quienes debería servir.

Nos preguntamos si es más valioso obtener una puntuación por encima de la media en todas las secciones de la prueba PISA o dar el título de la ESO a toda una cohorte. Y como seguramente surgirá el impulso de quien se apure a responder que ambos, creemos que esas metas no pueden ser conquistadas al mismo tiempo. Para simplificar el problema diremos que, en nuestra opinión, levantar la marca es incompatible con una organización escolar que no segregue a los adolescentes en institutos categorizados por *la cabeza* de los alumnos, sino por su cercanía a los institutos. Precisamente la legislación sobre NEE permite lo opuesto. Pero no creemos que ese sea el problema principal.

En nuestra opinión debería enfocarse las energías de la práctica docente en sentido inverso al que se maneja actualmente, comenzando por la evaluación de los aprendizajes. Y ésta debería ser la manera lógica de planear el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es, ni más ni menos, que el método de una planificación estratégica. Hay una visión de lo que se desea alcanzar y una desagregación retrospectiva de los pasos que será necesario cumplir y de las metas intermedias, hasta llegar al momento cero.

Hoy en día el procedimiento es exactamente el contrario: se parte de desarrollar el currículum como una acumulación de contenidos y al final se mira a dónde hemos llegado. Pero no hay una meta clara y precisa, y, por lo

tanto, lo que resulte, es lo que vale. Al menos en las formalidades del sistema. Es más, la concepción, a veces prejuicio, de que hay alumnos que no son para transitar una ESO, está arraigado en algunos docentes. A veces, porque, supuestamente, no tienen el nivel intelectual necesario; otras, porque la oferta de saberes no se adecua a los intereses de los estudiantes; finalmente, por una combinación de ambos, que se retroalimentan.

La evaluación es una tarea fundamental de la educación formal; para muchos, la más frecuente; para unos pocos, casi la única. Todos los docentes reconocen que pueden dar una valoración de sus alumnos, porque los conocen del trato cotidiano. Esa declaración solamente puede ser aceptable si, durante esa vinculación, se mira con ánimo de medir. En realidad es lo que se pide de los profesores y maestros, que no pierdan de vista cualquier comportamiento que pueda ser evidencia de progreso o de la necesidad de apoyo. Por lo tanto, creemos que es válido reclamar para la evaluación, uno de los primeros lugares de aquello que hacen los maestros y profesores. Esto, a menos que un número suficiente de docentes respondiera *no sé qué decir*, cuando le preguntaran por un alumno particular. Siempre tenemos un juicio y eso significa que hemos evaluado. Otra cosa diferente, es que queramos o tengamos que emitirlo. Aunque, sin engañarnos, la omisión, también es un juicio.

Existe, pues, una tradición de evaluación que a esta altura de la historia debería refinarse. En la Educación Primaria, por ejemplo, los alumnos eran evaluados desde una mirada uniforme porque tenían, casi en exclusiva, un único profesor (ahora hay más de uno, pero no tantos como para que no haya acuerdos). Cuando estos niños llegan a la ESO, esa mirada cuasi uniforme, al menos bastante homogénea, se diversifica.

Los docentes son titulares de distintos saberes que pesan por igual a la hora del balance y, generalmente, no concuerdan entre sí, porque son considerados inconmensurables. La vigente cultura docente, procedente del bachillerato propedéutico, les lleva a asumir, sin más reflexión, esa posición.

Los acuerdos sobre evaluación en Educación Secundaria se realizan, de forma habitual, en el Departamento. Es posible que la idea de la inconmensurabilidad entre lo que espera, por ejemplo, el profesor de Historia y lo que espera el de Matemáticas se deba a que forman parte de comunidades académicas diferentes: los formados para ser historiadores y los formados para ser matemáticos. Pero, cuando se encuentran en el ámbito común de la ESO, su finalidad profesional, prescriptiva, no es *construir* historiadores o matemáticos, sino ayudar, desde la Historia y desde las Matemáticas, a formar ciudadanos autónomos preparados para la vida.

A lo largo de más de una década, un grupo de científicos y técnicos estuvo estudiando qué recursos podrían ser necesarios para integrarse con expectativas de éxito en la sociedad y propusieron un conjunto de competencias que han sido adaptadas por los sistemas educativos de las naciones de la OCDE (o están en camino de hacerlo), con el reconocimiento, cuidadoso, de que no solamente la escuela contribuye a su desarrollo (Bolívar y Pereyra, 2006; OCDE, 2002; Salganik, et al., 1999).

A partir de ahí, todas las asignaturas de la ESO contribuyen a apoderar a los alumnos de tales competencias y podría convertirse en el eje desde el cual debería buscarse un modelo de evaluación que mire a cada estudiante con un cristal del mismo color. No es un camino sencillo, los modelos que se han propuesto hasta ahora se enfocan en las competencias, pero desde la soledad o independencia de cada asignatura o departamento. Es decir, para el estudiante se trata del mismo perro con diferente collar: sigue enfrentándose al mismo pelotón que ahora cuenta con armas más sofisticadas. El resultado no cambia. Incluso, en cierto sentido, se han tomado (quizás por ser más fácil, más cómodo y más barato) como modelo las propuestas de las pruebas PISA, que, en realidad, para la evaluación por competencias básicas, resultan obsoletas.

Un modelo de evaluación por competencias básicas podría ser una herramienta que permitiría a cada estudiante demostrar de lo que es capaz y al mismo tiempo darle a los profesores evidencias de lo que buscan. Pero una

iniciativa de esta naturaleza, para ser consecuente y coherente, debería construirse localmente.

Creemos que, posiblemente, sean las direcciones quienes debieran liderar cualquier esfuerzo en el sentido de implantar un modelo de evaluación transversal y homogénea. Sería necesario conocer cuál es la situación particular del contexto de cada IES y describir sus perspectivas y sus necesidades, para componer un ambiente receptivo.

De eso trata este proyecto. Aunque tenemos nuestras opiniones previas, pensamos que es necesario responder a algunas preguntas, con datos específicos de cada contexto. Nos hemos propuesto hacerlo en el conjunto de la Educación Secundaria de la provincia de Lugo.

A través de la investigación esperamos responder a éstas preguntas:

- ¿Cómo influye el modelo de evaluación sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes?
- ¿Cómo se diseña el modelo de evaluación de aprendizajes que el docente utiliza en cada asignatura, en relación a competencias específicas y transversales?
- ¿Cómo se puede intervenir desde la gestión institucional en el diseño del modelo de evaluación de aprendizajes?
- ¿Qué consecuencias puede tener un modelo estandarizado de evaluación de las competencias transversales sobre el aprendizaje y sobre la actitud de los estudiantes?
- ¿Son válidas las teorías sobre cambio y mejora de la calidad para implantar un modelo de evaluación desde la gestión?
- ¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico de la dirección y las medidas que puede instrumentalizar para neutralizar la resistencia docente en la implementación de procesos de mejora?

Creemos que a través de estas preguntas podríamos admitir o descartar la hipótesis que orienta nuestro proyecto:

La dirección de un IES lidera lo pedagógico - sobre todo - cuando orienta un modelo de evaluación de aprendizajes que satisface la demanda de evidencias para una mayoría sostenible de asignaturas y profesores; y provee a los alumnos de un medio idóneo para demostrar sus competencias

1.2 Objetivos de la investigación

Creemos que para validar provisionalmente la hipótesis que hemos propuesto sería preciso que concurrieran las siguientes situaciones:

- (i) Que lo pedagógico tuviera un lugar preeminente entre las tareas de la dirección.
- (ii) Que el interés primordial en la ESO fuera la promoción de todos los alumnos.
- (iii) Que los estudiantes pudieran demostrar lo que saben hacer.
- (iv) Que la valoración de los comportamientos de los estudiantes se realizara con un criterio homogéneo por parte de los profesores del mismo curso.
- (v) Que existiera un procedimiento de evaluación transversal de aprendizajes enfocado en las competencias básicas.
- (vi) Que la dirección fuera capaz de orientar la construcción de un modelo de evaluación de aprendizajes que satisfaga los intereses de estudiantes y profesores.

Nuestra presunción es que estas situaciones no están presentes, en general, en los IES. Nuestro interés se enfoca en investigar si se dan las condiciones para que existan o ante su ausencia, poder elaborar una propuesta sostenible, describiendo cuál podría ser el o los cursos de acción encaminados a construirlas. Sintetizamos lo anterior en tres objetivos que trataremos de cumplir con el proyecto:

1. Indagar la concepción de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico
2. Sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE

3. Identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas

Para alcanzar estos objetivos generales pensamos construir el resultado desagregando la empresa en objetivos particulares, que presentamos a continuación:

1. Indagar la concepción de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico
 - (i) Revisar el marco legal.
 - (ii) Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directores.
 - (iii) Visualizar el cargo desde la perspectiva de otros directivos y de los orientadores.
2. Sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE.
 - (i) Caracterizar a las direcciones de los institutos.
 - (ii) Identificar las tareas requeridas para implantar la reforma.
 - (iii) Describir el estado de instrumentación de la reforma.
3. Identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas
 - (i) Enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa.
 - (ii) Describir facilitadores del cambio en los IES.
 - (iii) Delinear un modelo base de evaluación transversal por competencias.

Estamos prevenidos de que esta propuesta podría demandar un ajuste sobre el terreno en función de los emergentes durante la investigación. En el momento inicial, pensamos en este camino para hallar las respuestas.

La redacción, en pasado, quizás hace que los prejuicios se muestren demasiado escandalosos.

1.3 Antecedentes, fundamento y justificación del proyecto

Prácticamente la totalidad de los alumnos que completan la Educación Primaria ingresan en la ESO. En Uruguay la estadística histórica indica una

matrícula del 98%². El resto son alumnos con rezago escolar³ que cumplirían la edad límite para la Educación Obligatoria durante el primer curso de ESO y simplemente no son inscriptos. Cada curso de primaria tiene promoción individual a diferencia de los ciclos bianuales de España.

En España la situación es diferente porque los alumnos solamente llegan a repetir un curso durante la Educación Primaria, por lo tanto no existe el fenómeno del rezago escolar y en consecuencia todos los alumnos que aprueban sexto tendrían que ser matriculados en primero de la ESO. El mecanismo de asignación de centros de primaria y la adscripción de éstos a los IES es prácticamente idéntico en los dos países. La base es el lugar de residencia. Los alumnos asisten, en su mayoría, al centro educativo más cercano a su domicilio. Igual que en Galicia, las familias de Uruguay atribuyen el domicilio del alumno según su interés en que asista a determinado centro educativo invocando el de un familiar, el del trabajo de los padres y así sucesivamente. Eventualmente, igual que en Galicia, una repartición de la Administración Educativa (AE) asigna centro a los casos particulares.

Esto último, con todo lo racional y burocráticamente correcto que pueda parecer, podría conspirar contra el éxito de un adolescente. Cuando participábamos en un programa especial para recuperar alumnos desertores⁴, una alumna nos comentaba que abandonó los estudios porque le asignaron un centro donde no tenía ninguna amiga. Todas estaban inscriptas en el instituto que estaba a unos seiscientos metros de su casa, pero no había lugar cuando intentó matricularse allí. Y es que las normas son impersonales, distantes y sus efectos originariamente benefactores; pero cuando se encarnan en las personas, podrían resultar devastadoras. Éste podría ser un pretexto, por supuesto, pero el sistema podría evitar que esta alumna lo tuviera. No

² Según datos a dos mil cuatro un noventa y seis por ciento de cada cohorte completaba la educación primaria. De Armas, Gustavo, "Inclusión Social. Políticas de Infancia" Conferencia en el Curso de Actualización a docentes para trabajar en contextos de vulnerabilidad social. CECAP (actualmente IPES). Montevideo, 21 de setiembre de 2005.

³ "un niño mostraría rezago escolar cuando, deducidos siete años de su edad, el resultado supera el número de años de estudio que ha completado" Katzman (1999:273). Además la normativa de primaria establece que los alumnos con catorce años pasen a secundaria al final del año lectivo sin importar el curso que estén realizando.

⁴ Programa de Aulas Comunitarias. Visto el 23mar2012 en: <http://www.infamilia.gub.uy/page.aspx?1,7,76,O,S,0>,

podríamos asegurar que su historia sería diferente, solamente que no podría haberlo invocado como causa de deserción.

Desde esta perspectiva, reconocemos que existen muchas razones para que un estudiante adolescente no tenga éxito, no complete los estudios obligatorios y que, seguramente, no dependen del sistema educativo. Solamente como ejemplo mencionamos los *Estudios sobre las raíces de la vulnerabilidad social en Uruguay*, que realizó Katzman (1999) financiado por la CEPAL⁵. No obstante, eso no debería ser un argumento para dejar de buscar nuevos caminos que facilitaran la permanencia de los adolescentes en el sistema educativo.

El 40% de los alumnos de la ESO no completan el ciclo, en Uruguay⁶. En España el número es menor, pero cercano en algunas Comunidades Autónomas, y, específicamente, en Galicia ronda el 26%⁷.

En una investigación anterior (Picón, 2010) hemos hallado indicios de que desde la gestión, desde el nivel directivo, sería posible instrumentalizar proyectos que contribuyeran a mejorar los logros educativos de los alumnos. Sin embargo, las iniciativas han resultado efímeras y no se han traducido en cambios de largo plazo. Esto estimuló nuestro interés por investigar modelos alternativos partiendo de la evaluación de los aprendizajes.

El fenómeno de la deserción escolar no es uniforme, hay estratos más vulnerables. El estudio citado (Katzman, 1999) mostraba las diferencias. Para ilustración nos referiremos a tres indicadores que el autor denominó de comportamientos de riesgo: (i) el porcentaje de población entre quince y veinticuatro años que no estudia, ni trabaja, ni busca empleo; (ii) el porcentaje de población femenina entre quince y diecinueve años de edad que ha

⁵ Comisión Económica Para América Latina. Visto el 23mar2012 en: <http://www.cepal.org/cgi-bin/getProd.asp?xml=/publicaciones/xml/2/10772/P10772.xml&xsl=/uruguay/tpl/p9f.xsl&base=/uruguay/tpl/top-bottom.xslt>

⁶ En 2005, solo 28,2% de jóvenes entre 18 y 20 años había completado educación secundaria, y 58% de entre 15 y 17 años había completado 9 años de escolaridad (Ciclo Básico). "Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria" - Febrero de 2007 p.10. Publicado en la Internet http://www.anep.edu.uy/observatorio/documentos/eanalizar_ms.pdf, 14 de octubre de 2009

⁷ Visto el 22mar2012 en: <http://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2011/04/20/tasa-fracaso-escolar-galicia-duplica-media-paises-ue/488505.html>

tenido hijos fuera del matrimonio; y, (iii) el porcentaje de población entre ocho y quince años con rezago educativo o que ha abandonado los estudios (pp. 331-340).

Katzman y su equipo analizaron la incidencia por zonas de la capital según la identidad socio-económica de cada una. En todos los casos los porcentajes eran mayores en las zonas más desfavorecidas, a veces se multiplicaba por diez o más. Pero además, el indicador de rezago o abandono oscilaba sobre el 16% (en el barrio más rico de Montevideo), hasta más del 57% (en una población del área rural). Éste era el indicador más impactante, a nuestro entender, de la realidad educativa contemporánea y que daba un fuerte fundamento para justificar nuestro proyecto. O sea, hasta en las familias más favorecidas uno de cada seis hijos menores de quince años tenía rezago escolar o había dejado de estudiar, y más de la mitad de los más pobres.

En el período de 2005 a 2010, la AE de Uruguay estimó que hubo una disminución de la matrícula de 30 mil alumnos y los técnicos de primaria y secundaria no coincidieron en atribuirla exclusivamente a una caída de la natalidad⁸.

Otra investigación enfocada en alumnos de la ESO (Gelber, 2005) sugería indicios de que una causa de deserción, en los adolescentes vulnerables al abandono escolar, sería la frustración frente a la demanda de cada docente de asignatura, y de la propia institución. En pocas palabras, abandonaban la ESO porque no sabrían con claridad qué se esperaba de ellos o qué esperaba de ellos cada profesor.

Entre 1996 y 2006, la AE de Uruguay diseñó y puso en marcha una reforma educativa - con ajustes y reformulaciones según las autoridades de turno - de los planes de estudio en centros públicos. En 2009, la última versión se

⁸ En 2005, solo 28,2% de jóvenes entre 18 y 20 años había completado educación secundaria, y 58% de entre 15 y 17 años había completado 9 años de escolaridad (Ciclo Básico). "Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria" - Febrero de 2007 p.10. Visto el 14oct2009 en: http://www.anep.edu.uy/observatorio/documentos/eanalizar_ms.pdf, MONITOR EDUCATIVO - EDUCACIÓN PRIMARIA (Información de Escuelas Públicas del 2004) Estado de Situación 2004. ANEP. Montevideo, junio, 2005. Visto el 14oct2009 en: www.anep.edu.uy/monitor_primaria/.../estadodesituacion_04.DOC

extendió a los centros privados. En España ocurrió un proceso similar a partir de la LOE, de 2006. En el informe de nuestra investigación previa hemos sostenido que es necesario que los mismos docentes sientan la insatisfacción por los fracasos escolares de sus alumnos, como parte de un compromiso, que es más que una actividad laboral; y por ese compromiso, promover los cambios necesarios de lo que pueden controlar: sus propias prácticas. Precisamente, como crisol de esa concepción de la actuación docente, llegamos a la convicción de que el directivo debe orientar el esfuerzo. El ideal sería la contribución y adhesión de todos. En la práctica, es posible que haya un número, una cantidad mínima y suficiente, de personas en la comunidad educativa, que pueden hacer avanzar una innovación (Picón, 2010). Hemos utilizado el término masa crítica. Lo habíamos estrenado al plantear la necesidad de un plantel docente permanente y comprometido con los alumnos de la institución, que constituya aquella masa crítica (Picón, 2003). Unos voluntarios que eligen quedarse en el centro.

Una de las variables de mayor incidencia que habíamos considerado -un plantel docente permanente - es un rasgo distintivo del sistema español. La Comunidad Autónoma de Galicia, en particular, ofrecía una oportunidad concreta para el caso uruguayo, probablemente porque la migración afincó a mucho gallegos en Uruguay, cuyo modo de ser ha impregnado la cultura local. Pero, además del modo de ser, porque estaba poniendo en práctica un modelo de evaluación que contemplaba los aspectos transversales del currículum conceptualizados como competencias básicas. Esto, a nuestro entender, supondría en el profesorado la necesidad de alinear los criterios para valorar a los estudiantes. Dicho a la inversa, los comportamientos esperados en los alumnos deberían ser más homogéneos, lo cual acotaría las demandas y facilitaría que los alumnos comprendieran lo que deberían demostrar, justamente uno de los factores de desafiliación que sugería Gelber (2005).

Desde 2005 la AE de Uruguay ha tratado de radicar a los profesores de secundaria en un único centro educativo, igual que lo están los maestros en primaria. El sindicato – que es único – no lo ha aceptado, reivindicando el

derecho de los docentes para elegir cada año el centro donde cumplir su horario lectivo o más de uno. En nuestra opinión esto contribuye a reforzar una cultura del colectivo docente, pero podría desalentar la construcción y desarrollo de una cultura local - en los institutos - que estuviera basada en acuerdos a mediano y largo plazo. Pensamos como largo plazo, por ejemplo, el tiempo en que una cohorte recorre la Educación Secundaria y mediano plazo, el período que corresponde a la ESO: un año de prueba, un año de ajuste, un año de estabilidad. Luego, la experiencia permitiría abordar la siguiente generación de innovaciones. Por el contrario, el centro se impregna de la cultura de la sociedad local y muchas veces ésta le contagia algunas patologías.

La autonomía de los centros en la legislación de España contempla la adecuación de la oferta educativa al contexto local. Eso nos llevó a reflexionar que tal vez los Proyectos Educativos de Centro (PEC) o los Planes Generales Anuales (PGA), del modelo español en Galicia, podrían dar cuenta de las interrogantes que habíamos propuesto; y, en tal caso, si se podría esbozar un modelo polivalente. Una propuesta que pudiera adecuarse a diferentes contextos. El modelo general debería contemplar, de manera provisional, que los niveles de logro, en términos de competencias evidenciadas, fueran públicos, y guiaran al estudiante para saber qué comportamiento tendría en cuenta el docente para acreditar y calificar los aprendizajes. Esa misma expectativa debería orientar la planificación y desarrollo de las prácticas docentes, en toda su amplitud. Todo esto surge de la letra de la LOE y queríamos atestiguar su encarnación.

Buscamos antecedentes de investigaciones previas de Tesis Doctorales en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar (DOE) de la Universidad de Santiago de Compostela (USC), ya que las universidades de Vigo y A Coruña, tenían, por su momento de fundación, mucha menos tradición en el ámbito que pretendíamos seguir. De hecho hasta finales del siglo XX, la única universidad de Galicia había sido la USC, durante casi medio milenio.

Encontramos un proyecto sobre necesidades formativas de los directores de centros (Armas, 1996) y otro sobre el liderazgo de direcciones noveles y la experiencia al comienzo de su actuación para cumplir sus expectativas previas (González Fernández, 1999).

La propuesta de Armas aparece recogida en parte en los cursos de formación de directores que se imparten a través de la AE en Galicia. Su investigación había relevado la opinión de un grupo de expertos académicos y luego la llevó al terreno para contrastar las percepciones de los directores. De allí surgen sus recomendaciones relacionadas con los contenidos y el tiempo que debería insumir la formación. Pero también hace una propuesta sobre el empleo de director, que se publicó más adelante bajo el título *Dirección integral de centros educativos* (Armas, 1998)

El proyecto de 1996 coincidió con la edición de *La dirección de centros* (Gimeno, et al., 1995) que tuvo mayor impacto y que conocíamos por su amplia difusión. En cierto sentido marca un hito en nuestra búsqueda y lo hemos considerado una de las fuentes principales para esta investigación.

El trabajo de González Fernández (1999) era menos conocido para nosotros y además abarcaba también la Educación Primaria. De hecho los trabajos afines a nuestra propuesta comenzaron a hacerse públicos luego de que empezáramos el nuestro. El proyecto de González Fernández se enfocaba en el liderazgo de la dirección, que es esencial en el nuestro, y aunque no se refería, de forma completa, al mismo ámbito, utilizaba una herramienta similar a la de Gimeno y se realizó para el DOE. El resultado refuerza la incidencia del liderazgo para llevar adelante el proyecto de la dirección. A la inversa, las iniciativas en los centros necesitan el liderazgo y orientación de la dirección para consolidarse. La idea subyacente a nuestra hipótesis.

Los dos proyectos fueron tenidos en cuenta en este trabajo de investigación. Aspiramos a que resulte una continuación digna.

1.3.1 Del marco conceptual al marco legal

El término competencia es polisémico y discutimos sus varias conceptualizaciones en otra sección. Baste decir que el tema ha estado asociado a la mano de obra y a la administración científica desde principios del siglo pasado (Taylor, 1911a). En este momento nos interesa explicitar el proceso de la versión que recoge la normativa aplicable al sistema educativo español.

El marco teórico más reciente ha surgido de un trabajo realizado para la OCDE y que se inicia en forma paralela a la adopción del Programa PISA. Por eso, hemos planteado antes, que en relación a las competencias básicas o clave, la versión actual de PISA es obsoleta. Bolívar y Pereyra (2006) han realizado un detallado desarrollo de esta historia, que compartimos prácticamente en su totalidad y será un referente principal aquí. Habíamos recorrido los mismos textos y quizás más que los mencionados por estos autores cuando llegamos al suyo, pero creemos que no tiene sentido, en este momento, innovar si lo dicho ya es suficientemente claro, a nuestro entender. En beneficio de la brevedad consideramos que será suficiente remitir a ellos y describir las competencias básicas como han sido concebidos por el proyecto Definición y Selección de Competencias (DeSeCo).

Al mismo tiempo que el Proyecto DeSeCo de la OCDE, Eurydice estaba trabajando en relevamientos varios relacionados con las competencias básicas - *key competencies* - en los países de la Unión Europea (UE). Originalmente las competencias habían sido encuadradas en la FP, de modo que estaban enfocadas en las habilidades para desempeñar profesiones, la preparación para el trabajo. Pero en el período del Proyecto DeSeCo, Eurydice investigó la presencia de competencias básicas o clave en la educación obligatoria. No había una definición explícita, pero se propuso un concepto, en forma de recomendación. Los países participantes deberían interpretar la noción de ‘competencia clave’ como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes esenciales a todos los individuos para conducir vidas provechosas como miembros activos de la sociedad (EURYDICE, 2002, p. 27).

Mientras esta iniciativa era empírica y recogía las percepciones de los distintos sistemas nacionales, el Proyecto DeSeCo intentaba construir un marco teórico. La primera aproximación a lo que luego serían las competencias básicas o clave surge de reconocer que los resultados deseados de la educación van más allá de la adquisición de conocimiento relacionado con materias típicamente enseñadas en la escuela; además, la idea de competencias supera el contexto escolar (Salganik, et al., 1999, p. 43).

Este sería un emergente a partir del trabajo sobre inversión en capital humano (OCDE, 1998, p. 9), que lo define como el conocimiento, habilidades, competencias y otros atributos integrados en las personas. La OCDE tenía en ese entonces varios proyectos en marcha y otros terminando, y fueron el punto de partida: la Encuesta Internacional de Alfabetismo de Adultos, el Proyecto de Competencias Curriculares Transversales y el Proyecto de Indicadores de Capital Humano (Salganik, et al., 1999, p. 7).

Por tres años el Proyecto DeSeCo procuró desarrollar una epistemología, desde la cual construir una base teórica más que empírica, para definir las competencias básicas buscando aportes multidisciplinarios. Pero la falta de un eje común fue dejando por el camino algunos aportes (Rychen y Salganik, 2001).

El informe *Competencias Clave: un concepto en desarrollo en la educación general obligatoria* (EURYDICE, 2002) dio cuenta de las diferentes aproximaciones en los países de la UE⁹. Según los datos aportados por el MEC y la bibliografía consultada por el equipo de investigación, la situación en España era la que exponemos a continuación, y que reducimos a los aportes publicados que contribuyen a este trabajo.

Las capacidades se consideraban las partes constitutivas de la personalidad. Su desarrollo era uno de los principales objetivos de la educación de acuerdo con la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) de 1990 (p. 71).

⁹ Visto el 25mar2012 en: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/compulsary-edu-oth-enl-t05.pdf

El sistema educativo español estaría orientado a la enseñanza con un enfoque constructivista y el punto de partida para cada alumno sería el nivel de desarrollo que poseyera al comenzar el curso, tomando en cuenta sus habilidades cognitivas y los conceptos que hubiera asimilado. El aprendizaje debería ser más que solamente memorizar. Los alumnos deberían adquirir la habilidad de aprender a aprender. De acuerdo con las orientaciones del MEC, referidas en el informe de Eurydice (2002) los contenidos deberían ser aplicables tanto a situaciones de la vida real como a la continuación de los estudios. Además, la enseñanza debía estimular la participación activa de los alumnos, en particular, para vincular nuevos contenidos con conceptos anteriores. El docente tendría un rol mediador para facilitar el desarrollo de aprendizajes significativos. La fuente de datos fueron los documentos oficiales, que también hacen referencia a medidas para desarrollar habilidades para resolución de problemas, y pensamiento crítico y creativo que sirven de apoyo para aprender a aprender. En consecuencia, las instituciones educativas desarrollan sus proyectos curriculares y planes de clase a partir de esos principios (p. 72).

Los objetivos y criterios de evaluación estaban especificados en el currículum básico y en los emitidos por las Comunidades Autónomas. La evaluación era local. Es decir, a cargo del equipo de docentes correspondiente al curso, quienes, en educación secundaria, son asesorados por el departamento de orientación. Se destacó, pensamos que mencionarlo era darle importancia, que no había estándares nacionales para ninguna de las capacidades que los alumnos deberían desarrollar al final de la educación obligatoria (p. 76).

Junto con España, Portugal, la comunidad germano-parlante de Bélgica y Holanda tenían un enfoque similar: objetivos educativos obligatorios sin prescribir niveles mínimos de logro y con los centros educativos ayudando a los alumnos a alcanzar el mayor posible (p. 35).

El informe también mencionó un estudio de 1998, publicado en 2000, que habían llevado adelante las Comunidades Autónomas de Cataluña, Baleares y Canarias, para identificar competencias básicas en la educación obligato-

ria. Ese estudio sistematizó los contenidos curriculares en forma de 245 competencias en cinco áreas o ámbitos clave (Sarramona, et al., 2001): matemático, social, lingüístico, tecnológico y lugar de trabajo. Un avance había sido publicado el año anterior (Sarramona y Pintó, 2000). El informe de Eurydice hace referencia a los hallazgos (EURYDICE, 2002, p. 77)

La identificación de las competencias básicas en la educación obligatoria es un tercer enfoque, diferente al de Eurydice y al de DeSeCo, abordado desde el Consell Superior d'Avaluació del Sistema Educatiu de la Generalitat de Catalunya. La noción de básicas en el contexto del proyecto se relaciona así con la idea de unos 'mínimos', advirtiéndose que la escuela puede y ha de intentar los máximos posibles (Sarramona y Pintó, 2000, p. 105).

COMPETENCIAS EN CATALUÑA...

(...) saber sumar, restar, multiplicar y dividir ha sido la competencia más importante. Además, es necesario destacar que esta competencia por sí sola llega a explicar un 33% del cuestionario (que incluye 245 ítems). Es decir, si consideramos que estas 245 competencias son el 100% de aquello que se ha de adquirir, conocer las cuatro reglas básicas del cálculo -suma, resta, multiplicación y división- supone contar con más de un 30% de lo que se tendría que saber y saber hacer.

(Sarramona, et al., 2001)

Figura 1. Encuesta sobre competencias básicas en 2000

El relevamiento en la UE no produjo un conjunto de competencias sino que se sugirieron unos dominios de competencias clave: (i) comunicación en lengua materna; (ii) comunicación en segundas lenguas; (iii) TIC; (iv) nociones aritméticas y competencias en matemática, ciencia y tecnología; (v) emprendimiento; (vi) competencias interpersonales y cívicas; (vii) aprender a aprender; y (viii) cultura general (EURYDICE, 2002, pp. 21-22).

Durante 2003 el Proyecto DeSeCo publicó los resultados de la formulación teórica del concepto competencias clave, que la traducción en español llama básicas (Rychen y Salganik, 2006). En la investigación hubo aportes de análisis científicos, prácticos y de orientación política (Rychen y Salganik, 2001). Se realizaron dos simposios internacionales en 1999 y 2002 (Rychen y Salganik, 2002). El producto constituye el fundamento intelectual para las competencias básicas. Proporciona un marco de referencia, conceptual e integrado (Rychen y Salganik, 2006, p. 125).

Así, en lugar de una lista, lo que este proyecto produjo, además del marco teórico, fue una categorización de demandas relacionadas con la competencia y, dentro de cada una, podríamos suponer unos dominios, con cierta laxitud (p. 106). Se han propuesto tres categorías de competencias. Dentro de cada categoría de competencias clave se identificaron tres tipos de habilidades.

TRES CATEGORÍAS DE DEMANDAS	
Interactuar en grupos socialmente heterogéneos	
(i)	Relacionarse bien con los demás
(ii)	Cooperar con los demás
(iii)	Gestionar y resolver conflictos
Actuar con autonomía	
(i)	Actuar dentro de la gran imagen o del contexto más grande
(ii)	Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales
(iii)	Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades
Utilizar las herramientas interactivamente	
(i)	Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto
(ii)	Utilizar interactivamente el conocimiento y la información
(iii)	Utilizar interactivamente la tecnología
Rychen y Salganik 2006:109-123	

Figura 2. Demandas que satisfacen las competencias clave

El producto del Proyecto DeSeCo

es un insumo para la OCDE y seguramente contribuirá al desarrollo del proyecto de evaluación internacional que sucederá a PISA luego de 2015. PISA comenzó comparando el conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas. Pero, se entendía que el éxito de un estudiante en la vida dependería de un entorno mucho más amplio de competencias. En ese espacio por definir se ubica el trabajo de DeSeCo, en el sentido de que en el futuro se extenderán las evaluaciones a nuevos ámbitos de competencias (OCDE, 2005, p. 3, OCDE, 2008, p. 2).

La Comisión Europea también tiene antecedentes sobre cualificaciones y competencias, esencialmente como instrumentos de inserción laboral y social, en ese orden. Para 2006, se decantan en una recomendación que incorpora el desarrollo de unas competencias clave desde el inicio mismo de la escolarización. En el mes de diciembre se aprobó

ENSEÑANZAS MÍNIMAS EN LA LOE

Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.

(LOE, artículo 6.2)

Figura 3. Enseñanzas mínimas en la LOE

la Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE - Bruselas, 18 de diciembre de 2006. Diario Oficial de la Unión Europea L 394/10-18¹⁰. Recoge la lista del relevamiento de Eurydice (2002). Y, dado que la LOE incorpora las competencias básicas como parte del currículum, es dable pensar que se trata de poner en práctica la Recomendación. La LOE es del mes de mayo y como hemos visto, la norma comunitaria es de diciembre, por lo tanto, la ley dejó a la reglamentación definir las competencias básicas, a fines de diciembre. Aun así, el texto de la LOE nos sugiere que se ha optado por un concepto ecléctico de las competencias, entre objetivos de aprendizajes mínimos - como planteaba la perspectiva de Cataluña (Sarramona, et al., 2001) -, y la perspectiva de la OCDE; pero, con una nomenclatura que se aproxima a la de la Comisión Europea. Esa es nuestra opinión luego de leer el número dos del artículo seis de la LOE. El término *competencias básicas* en el contexto del enunciado normativo nos produce cierta confusión conceptual sobre la que volveremos al discutir el tema.

Por Real Decreto de diciembre de 2006 se reglamentaron las enseñanzas mínimas y se desarrolló el concepto de competencias básicas como los aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. El plazo para desarrollarlos se establece al finalizar la enseñanza obligatoria; y la finalidad – o lo que prometen – es la realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente, durante toda la vida.

Las competencias básicas a que se refiere la legislación de España mantienen la nomenclatura esencial de las competencias clave recomendadas a los países de la UE. La ausencia de una segunda lengua está contemplada por la existencia de lenguas cooficiales. Hemos ordenado la ilustración para contrastar las dos nóminas. El número corresponde al que aparece en la norma respectiva.

¹⁰ Visto el 25mar2012 en: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:ES:PDF>

ENSEÑANZAS MÍNIMAS EN LA ESO

La incorporación de competencias básicas al currículo permite poner el acento en aquellos aprendizajes que se consideran imprescindibles, desde un planteamiento integrador y orientado a la aplicación de los saberes adquiridos. De ahí su carácter básico. Son aquellas competencias que debe haber desarrollado un joven o una joven al finalizar la enseñanza obligatoria para poder lograr su realización personal, ejercer la ciudadanía activa, incorporarse a la vida adulta de manera satisfactoria y ser capaz de desarrollar un aprendizaje permanente a lo largo de la vida.

La inclusión de las competencias básicas en el currículo tiene varias finalidades. En primer lugar, integrar los diferentes aprendizajes, tanto los formales, incorporados a las diferentes áreas o materias, como los informales y no formales. En segundo lugar, permitir a todos los estudiantes integrar sus aprendizajes, ponerlos en relación con distintos tipos de contenidos y utilizarlos de manera efectiva cuando les resulten necesarios en diferentes situaciones y contextos. Y, por último, orientar la enseñanza, al permitir identificar los contenidos y los criterios de evaluación que tienen carácter imprescindible y, en general, inspirar las distintas decisiones relativas al proceso de enseñanza y de aprendizaje.

(...) no existe una relación unívoca entre la enseñanza de determinadas áreas o materias y el desarrollo de ciertas competencias. (...)

El trabajo en las áreas y materias del currículo para contribuir al desarrollo de las competencias básicas debe complementarse con diversas medidas organizativas y funcionales, imprescindibles para su desarrollo. Así, la organización y el funcionamiento de los centros y las aulas, la participación del alumnado, las normas de régimen interno, el uso de determinadas metodologías y recursos didácticos, (...) entre otros aspectos, pueden favorecer o dificultar el desarrollo de competencias

Extractado de Anexo I RD 1631/2006 Viernes 5 enero 2007 BOE núm. 5 pp. 685-686

Figura 4. Enseñanzas mínimas en la ESO

En este momento creemos oportuno señalar que algunas fuentes en español traducen el término *key competencies* como *competencias básicas*; sin embargo, la versión en español de la recomendación comunitaria menciona *competencias clave*. Nuestra preocupación es que a la vista del trabajo realizado en tres CCAA y habiendo mostrado que se trataba de conceptos completamente diferentes, las personas, incluso docentes y res-

COMPETENCIAS CLAVE UE	COMPETENCIAS BÁSICAS LOE
Recomendación 2006/062/CE	LOE Artículo 6 num.2. RD 1631/2006
1. Comunicación en la lengua materna	1. Competencia en comunicación lingüística
2. Comunicación en lenguas extranjeras	
3. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2. Competencia matemática 3. Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico
4. Competencia digital	4. Tratamiento de la información y competencia digital
5. Aprender a aprender	7. Competencia para aprender a aprender
6. Competencias sociales y cívicas	5. Competencia social y ciudadana
7. Sentido de la iniciativa y espíritu de empresa	8. Autonomía e iniciativa personal
8. Conciencia y expresión culturales	6. Competencia cultural y artística

Tabla 1. Comparación de competencias básicas

ponsables, en todos los ámbitos de la educación - y de la obligatoria particularmente -, puedan asimilarlos como equivalentes. La confusión resultante sería muy improductiva para la perspectiva de la educación y evaluación en, de, y por competencias clave. Es más, la noción semántica de *key* se ajusta más a *clave*, pero la idea de integración esencial al individuo que va a entrar en el mundo adulto se corresponde con *básica*, como fundamento, punto de partida.

Al comienzo del proyecto DeSeCo se habían mencionado varios *apellidos* (González Fernández, 1999), entre ellos, fundamental. Creemos que la selección del término *key*, en la lengua de origen, tiene más penetración. Quizás deberíamos buscar el término adecuado que tuviera el mismo sentido en nuestra lengua. En respaldo de la propuesta, podemos señalar que hay autores que no vieron una novedad con la incorporación de competencias básicas en la LOE (Gimeno, 2008). Mientras tanto, usaremos indistintamente competencias clave y competencias básicas.

En todo caso, lo anterior no afecta la noción de que existen unas cualidades personales denominadas competencias – más algún *apellido* - que no responden a un contenido curricular concreto, sino que atraviesan a todos, que pueden ser aprendidas; y cuya evidencia debería ser objeto de valoración. Para eso, proponemos un modelo de evaluación transversal de aprendizajes, orientado desde la dirección.

2 Marco teórico y estado del arte

Las tres variables básicas de nuestro proyecto de investigación parecen ser liderazgo, competencias y evaluación. Sin embargo, no operan aisladas de un contexto. Creemos que dejar de lado el contexto podría afectar el resultado del estudio. El escenario de nuestro proyecto son los centros escolares, específicamente los de Educación Secundaria - IES -, que son un tipo particular de organización. En cuanto la perspectiva de competencias es una novedad, implica un cambio. Los cambios necesitan liderazgo, y éste, alguna forma de compromiso. Compromiso docente es un concepto invocado cons-

tantamente y asociado al éxito escolar. En consecuencia, creemos que el marco teórico debería contemplar aportes sobre organizaciones, cambio, liderazgo, competencias, evaluación y compromiso docente.

Hemos recogido diversas perspectivas. Creemos que hay evidencia de que, en algunos temas controvertidos, las teorías que explican cada fenómeno parecen ocupar una línea con extremos incompatibles. Y en cada caso, hay investigaciones que respaldan cada propuesta. Este hecho podría ser un refuerzo de la perspectiva situacional; lo que se ha llamado paradigma de singularidad (González Fernández y Vázquez, 2002b, p. 149). Es decir, si se toma un conjunto suficientemente grande de unidades de análisis, se puede hacer una clasificación; pero, en pequeña escala, las respuestas son particulares. De hecho, la transferencia de mejores prácticas parece ser poco más que una etiqueta. Un estudio profundo de cada una, permitiría apreciar diferencias, que es lo que encontraron Berman y Mc Laughlin (1974): la misma innovación puede implementarse de manera diferente de un centro a otro, e incluso variar a lo largo del tiempo en un mismo lugar. Aun así, mantiene el nombre original de la regulación que la impuso.

La necesidad de una disección analítica de los elementos, que intervienen en el problema de la investigación, podría distorsionar una realidad de interdependencias, o influencias, que no admite abordar una parte sin apreciar las otras. Así, la mayoría de los temas tienen que ver con las seis áreas descritas al comienzo de esta sección: organizaciones; liderazgo; cambio; compromiso; evaluación; y, como piedra angular de lo innovado en la LOE, esta nueva perspectiva de las competencias básicas: fundamento y destino del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Hemos integrado el discurso de las fuentes bibliográficas en nuestro informe, a veces textual, otras refundido. Esta apropiación no debe interpretarse como nuestra adscripción a la ideología de esos discursos. Lo hemos decidido como un recurso estilístico. Si para cada teoría que explica un fenómeno social, es posible encontrar otra, opuesta, que es capaz de hacerlo con la misma solvencia, creemos evidente que la opción de trabajar desde una u otra

es la elección o definición ideológica que mencionamos. Pero, cuando vamos al terreno, en el trabajo de campo, resulta ilusorio pretender que una comunidad de profesores y directivos de miles de personas, pueda circunscribirse exclusivamente a la ideología que fundamente un marco de teoría única. Stufflebeam (2002) y Scriven (1991) mencionan la necesidad de evaluar la propia evaluación y los programas, respectivamente. Esa perspectiva puede ser aplicable, también, a una teoría. La búsqueda de las variables apropiadas para la evaluación de la teoría, debería dar cuenta de los supuestos que subyacen (Schein, 2010). Esa actividad sería un proyecto de investigación en sí misma. Excede largamente nuestro entorno. Simplemente, somos conscientes y lo hacemos explícito. Así pues, nuestra intención es contar con un marco amistoso, es decir, que proporcione un andamiaje amplio y sólido para nuestro recorrido, aunque al final, demos cuenta de los comportamientos con mayor densidad dentro de la población del estudio.

Numerosos estudios se han enfocado en la cultura de los docentes, o en las concepciones anacrónicas del sistema educativo: contenidos del siglo XIX, profesores del XX y alumnos del XXI, ha dicho Monereo (2009), entre otros. Los discutimos más adelante. Suponer que la resistencia docente se empecina en perturbar o impedir un cambio provechoso, es - en nuestra opinión - una perspectiva ideológica fundada en las propias creencias del investigador que las enuncia. Su conclusión no hace más que reforzar un discurso que le precede. Los docentes son representantes o producto del sistema que los formó. En todo caso, habría que revisar la formación docente. Por eso, no podemos aceptar mansamente que los docentes como colectivo sean de una manera, porque cuando los tratamos uno a uno, las cuentas no cuadren. Debe haber algo más. Por ejemplo, nos preguntamos si la sociedad, los ciudadanos, sus representantes y la Administración detrás de los padres directamente afectados, estarían dispuestos a aceptar – perdonar, viene a ser – a un profesor que en su intento por hacer las cosas de manera diferente, no lo logra. Quizás sus resultados hasta sean menos buenos que los tradicionales. Lo cierto es que todos queremos garantías. No es posible dar garantías de

algo que nunca fue probado en el terreno; menos si quienes intervienen pueden decidir otro comportamiento a cada paso.

La ciencia de la educación – para hacer la concesión correspondiente – no es una ciencia exacta, es de las de ensayo y error, no gratuito. Entonces, es difícil que alguien se aventure, ése es el término adecuado, a innovar, pero innovar de verdad, cuando todo el sistema burocrático está instrumentado para ‘tomar medidas’ con lo que, si funciona, lo hace un héroe digno de imitar – un reformador -; y si fracasa, un infractor. Por esa razón, aunque no intentamos ser exhaustivos en el marco teórico, sí intentaremos ser equilibrados y plantear puntos de vista divergentes que abordan realidades similares, cuando no exactamente la misma.

Como parte de las opciones ideológicas, hemos considerado antecedentes de la USC afines a la investigación, más precisamente en el DOE: i) selección de trabajos de los actuales catedráticos del departamento; ii) selección de trabajos del director del proyecto; y, iii) selección de tesis doctorales aprobadas y en curso. Un comentario final: en algunas fuentes bibliográficas hemos encontrado diferencias entre el original y la versión en castellano¹¹.

2.1 Organización y Sistemas Sociales

Las organizaciones y sistemas sociales en cuanto tales se hacen evidentes a través de comportamientos regulares. Podemos identificar un conjunto de respuestas que abarcan, en general, todos los eventos que pueden absorber, o resolver, y que son los que esperan encontrar en su historia. Naturalmente, está implícita la limitación de ese repertorio. Cuando aparecen circunstancias nuevas, la continuación o supervivencia está supeditada al potencial para generar nuevas respuestas adaptativas. La adaptación podría considerarse un tipo de potencial. Podría sugerirse que la capacidad de adaptación decrece, cuanto más tiempo se mantiene vigente un modelo. Se vuelve rígido.

¹¹ Por ejemplo: “Las personas que catalizan más adecuadamente el cambio (...)” (Goleman, 1999, p. 220). No compartimos la traducción. Nuestra interpretación del original es “Los líderes del cambio (...)” (Goleman 2006:196). Eludir toda la noción de liderazgo no parece un error. Pero no estamos analizando este libro, ni la edición en español, que ha superado setenta reimpresiones hasta la fecha.

La rigidez no tiene que ver con las formas externas, la regulación que le da su apariencia, sino con lo que se ha denominado cultura. Es decir, un marco de referencia implícito. Discutir en qué consiste, es un paso previo para hablar de organizaciones, tipos de organizaciones - como las burocracias - y sistemas escolares.

2.1.1 Cultura, ideología, paradigma

Diferentes autores se refieren a los fundamentos más profundos de las acciones individuales, e interacciones sociales y grupales, utilizando las palabras cultura (Schein, 2010), ideología (Mintzberg, 1991b) o paradigma (Kuhn, 2004).

La perspectiva de Schein (2010) tiene la ventaja de abarcar desde lo

que se ve hasta lo que no se ve. El comportamiento visible: las formas de actuar, las recompensas y castigos, serían *artefactos*. Ellos responden a unas *creencias y valores* que podemos invocar y defender, para explicar o argumentar nuestras decisiones. Pero, en lo profundo, hay un nivel de *supuestos* que no siempre son fáciles de explicitar.

Se trata de nuestras concepciones acerca de las cosas y tienen el mismo valor de los axiomas: no se negocian, no se discuten. Otra palabra aplicable

DEFINICIÓN DE PARADIGMA

(...) realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica

(Kuhn, 1962; 2004, p. 13)

Figura 6. Definición de paradigma

DEFINICIÓN DE CULTURA

(...) modelo de supuestos básico compartidos, aprendidos por un grupo a medida que iba resolviendo sus problemas de adaptación externa e integración interna, que ha funcionado suficientemente bien para ser considerado válido y, por lo tanto, enseñado a los nuevos miembros como el modo correcto de percibir, pensar y sentir, en relación a dichos problemas. [Tiene tres niveles, que representan] el grado en que el fenómeno cultural es visible al observador (...) artefactos (...) creencias y valores defendidos (...) supuestos implícitos fundamentales

(Schein, 2010)

Figura 5. Definición de cultura

podría ser dogmas, aunque éstos se explicitan. Sin embargo, contrariamente a las matemáticas, los supuestos podrían llegar a modificarse y de hecho, de generación en generación, dar lugar a cambios culturales. Por eso, parecería razonable asociar la cultura con los paradigmas.

En nuestra opinión, fue la noción de la *falsabilidad* de las teorías científicas (Popper, 1980), lo que ha cimentado los conceptos que hemos presentado. La evolución de una a otra no es directa. Por ejemplo, Argyris y Schön (1974) utilizan la relación entre la gramática de cada lengua particular y la gramática universal (Chomsky, 1965; Chomsky, 1977), para explicar su teoría de la acción y su teoría en uso – *in practice*.

DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE CULTURA I

Cuando se pregunta a alguien cómo se comportaría en determinadas circunstancias, la respuesta que usualmente da es la teoría de la acción que defiende para esa situación. (...) Sin embargo, la teoría que realmente gobierna sus acciones es esta teoría en uso (Argyris y Schön, 1974, pp. 6-7)

El efecto paradigma revierte la relación entre ver y creer. (...) la visión precisa de las cosas está precedida por una comprensión de las reglas. para ver bien, necesitamos paradigmas (Barker, 1993, p. 153)

(...) no podemos tener unos centros docentes profesionalmente más preparados sin promover el desarrollo del conjunto del profesorado. (...) la ampliación del liderazgo de los profesores (...) depende en gran medida de un cambio en la cultura escolar (Bolívar, 2000, p. 204)

(...) el abismo entre el saber escolar, gobernado por la rigidez del código disciplinar, fragmentado en elementos compartimentados e inconexos, y la realidad actual y los nuevos desafíos del mundo del trabajo y de la cultura, es cada vez más amplio y profundo (Carbonell, 2010, p. 605)

Cuando uno cree que las actividades humanas dependen de las percepciones y sentimientos de las personas involucradas, y de las relaciones interpersonales y grupales que influyen sobre ellas, no puede esperar que una racionalidad económica produzca resultados predecibles y constantes (Crozier, 2010, p. 179)

(...) toda organización requiere diversidad, ya que sin ésta carecerá de la flexibilidad necesaria para tolerar cambios o permitir las discrepancias de las que surgen las correctas decisiones (Drucker, 2001, p. 88)

Si las escuelas se transformarán en comunidades de aprendizaje, los educadores deben prepararse antes que nada para reconocer que el modelo tradicional que orienta la educación ya no es relevante en la sociedad posindustrial del conocimiento. Segundo, deben adoptar ideas y creencias que son radicalmente diferentes de las que han orientado a las escuelas en el pasado (Dufour y Eaker, 1998, pp. 19-20)

El conocimiento se aprende con el propósito de hacer que la gente dé continuidad a la cultura y a la sociedad tal y como es (Feito, 2010c, p. 382)

Los profesores, con independencia de cuál sea su origen social, se han criado en la universidad (...) han recorrido casi todo el sistema educativo (...) como para ponerse ahora a dudar de la validez o no validez de la cultura académica.(...) No es extraño que los chavales [los] consideren (...) como seres de otro mundo (Feito, 1990, pp. 72-73)

(...) las reglas formales no constituyen las organizaciones. (...) La vida de las organizaciones es más compleja y se halla caracterizada por (...) dimensiones todas a las que a menudo se designa bajo la denominación de cultura organizativa. Esta cultura no se transmite mediante un conjunto formalizado de informaciones objetivas, se aprende (...) por la experiencia y la objetivación (Fortin y Gélinas, 2003, p. 66)

(...) la [cultura] de la escuela no es, sólo, lo que emana de las ordenanzas de los diferentes boletines oficiales, ni de las recomendaciones de las diferentes estancias administrativas con misión de dictado que constituyen lo instituido para cada organización, lo que existe es una realidad más rica, compleja, diversa y desconocida (149)

(...) el desarrollo cultural en cada escuela es único y la fragmentación y reconstrucción interna, incluso de los elementos más institucionales, es, también, singular (150) (González Fernández, 2002)

No es inusual que las [relaciones] mantenidas entre aquellos que pertenecen a departamentos distintos sean escasas, (...) que haya un cierto desconocimiento mutuo de las dinámicas de trabajo, las decisiones y prácticas (González, 2011, p. 88)

Tabla 2. Definiciones y conceptos de cultura I

La cultura es la piedra angular de los grupos formales o informales, por lo cual, también lo es de las organizaciones. La idea primigenia de una cultura, el modelo, lo pone en práctica alguien que aglutina a su alrededor a otros que lo acompañan y lo imitan. Por esta razón, como veremos luego, el lide-

razgo está asociado a la implantación de una nueva cultura, y a la transformación de la cultura, aunque no se trate, necesariamente, de un movimiento revolucionario. Igual que los paradigmas, según Kuhn, los que se van imponiendo progresivamente, se consolidan cuando los adherentes del viejo sistema van desapareciendo.

El lugar donde se cambian los paradigmas y la cultura de los profesionales es la universidad (Kuhn, 1962). Para eso es imprescindible que la profesionalización de una actividad se realice mediante el diseño del grado universitario correspondiente. Sin ese recurso, quienes realizan cualquier actividad, simplemente reproducirán la cultura hegemónica tradicional de los practicantes. Taylor (2002a) planteaba que un trabajador que ha aprendido su oficio a través de las enseñanzas de sus compañeros, tiene muchísimas probabilidades de recibir una mala formación y, difícilmente, en el inventario aparezca el mejor modo posible de hacerlo - *the one best method (way)* (p. 43; 2002b). Creemos que es válido fundar la práctica en la investigación y enseñar de acuerdo con sus resultados. La universidad provee ambas cosas, la cultura profesional y los modelos que informan la práctica. No modelos en términos de recetas o manuales, sino modelos mentales. La realización evidente es parte de los artefactos y eso debe actualizarse para cada contexto.

A veces, cuando una persona se incorpora a una organización, puede parecer menos capaz de lo que es en realidad. Necesita un tiempo de ajuste para asimilar la cultura y adaptar su comportamiento (Barker, 1993, pp. 153-154). Esta realidad ha sido recogida por la sabiduría popular - *A donde fueres haz lo que vieres*. Ser consciente de que cada grupo humano desarrolla una cultura y que cada individuo está inmerso al mismo tiempo, en diversas subculturas de la sociedad de pertenencia, es esencial para analizar el fenómeno educativo. Constantemente somos testigos de iniciativas que se anuncian como el próximo *one best method (way)* de Taylor (2002a; 2002b) en materia de educación; y, sistemáticamente, los resultados no acompañan la propuesta. En palabras de Kuhn, podría tratarse de paradigmas incommensurables (2004, p. 229). El sistema político democrático funciona en

olimpiadas, mientras que la educación es un continuo. Su tiempo, por lo tanto, transcurre, evoluciona, de manera diferente. Los cambios deben procesarse en términos de generaciones. El éxito que se atribuye al sistema educativo de Finlandia, por ejemplo, desde PISA 2003, se gestó a partir de la caída del muro de Berlín (Tucker, 2009, p. 127). Fue parte de un cambio cultural nacional y multidimensional.

CONCEPTO DE IDEOLOGÍA. *Cuando una nueva organización o una ya existente establece un nuevo conjunto de creencias, toma decisiones y realiza acciones que sirven de compromiso y establecen precedentes. Los comportamientos se refuerzan a sí mismos con el tiempo, y las acciones se infunden de valor. (...) Todo esto – los precedentes, hábitos, mitos, historia – forman una base común para la tradición, que comparten los miembros de la organización, consolidando así la ideología (Mintzberg, 1991b, p. 264)*

DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE CULTURA II

Resulta muy complicado (...) definir una sola 'cultura' propia de la secundaria y más bien habría que hablar de tres culturas diferentes (ESO, bachillerato y FP) (...) pueden encontrarse ciertos elementos comunes que tienen influencia directa en el currículum de cada una de ellas (Jiménez, 2010, p. 445)

(...) dentro de una institución educativa es común oír hablar de 'feudos' o espacios de poder formados por algunos departamentos de la escuela. Cada uno de estos espacios tiene sus propios códigos, por lo que constituyen nuevos subsistemas culturales" (Manes, 1999, p. 55)

Nuestro modelo de análisis integra los cuatro aspectos relacionales, con la estructura y la cultura de la organización (Mastenbroek, 1993, p. 22)

(...) la característica clave de tal ideología es su poder unificador (261) (...) tales ideología [nuevas culturas] también pueden aparecer en organizaciones ya establecidas. Pero (...) esto sería mucho más difícil de lograr. Las organizaciones ya establecidas están limitadas por los procedimientos y las tradiciones, muchas ya son grandes e impersonales, y las creencias establecidas tienden a impedir el establecimiento de otras nuevas (263-264) (Mintzberg, 1991b)

La escuela busca sustituir a la familia, trata de dar a los adolescentes de clase media o popular el gusto por la cultura literaria o científica, de formar en ellos un *habitus* intelectual que reemplazará progresivamente los valores y los gustos de su clase de origen. Pero esta asimilación se producirá mejor si los alumnos provenientes de la clase media o popular se mantienen como grupo minoritario (...) serán así los sobrevivientes de un proceso de sobre-selección que garantizará a la vez que su excelencia escolar, su celosa identificación con las normas de su nuevo grupo de referencia (Perrenoud, 2006, p. 87)

Los niños nacidos dentro de cualquier nueva cultura aprenden el nuevo lenguaje fácilmente, y resisten con energía el antiguo. Los inmigrantes adultos avisados aceptan que no conocen su nuevo mundo y aprovechan a sus niños para aprender e integrarse. Los que no son tan avisados (o tan flexibles) pasan la mayor parte de su tiempo quejándose de lo buenas que eran las cosas antes (Prensky, 2001a, p. 3)

El apoderamiento de los funcionarios para tomar decisiones en las agencias gubernamentales de servicios personales es multidimensional. Puede implicar previsiones como participar en la toma de decisiones, desarrollo de habilidades, autonomía laboral y estímulo de la creatividad e iniciativa. La eficacia de estas medidas depende de los valores y preferencias de los funcionarios (Rainey, 2009, p. 177)

Mejorar la cultura implica comprender su naturaleza, evaluar la cultura particular de la propia organización, negociar con las múltiples subculturas tanto como sea necesario, comprender las diferentes formas culturales en la organización y usar esas formas para facilitar el cambio (Rainey, 2009, pp. 339-340)

Crear una cultura que se base en evidencia es difícil, porque las escuelas están acostumbradas, con frecuencia, a igualar creatividad y libertad profesional - incluyendo la de tomar decisiones sin hechos que las respalden. Por ejemplo, cuestionar alguna práctica de un docente (...) es una afrenta a su profesionalidad y compromiso (Reeves, 2007b, p. 244)

Las culturas dicen a sus miembros quiénes son, cómo comportarse entre sí, y cómo sentirse bien consigo mismo, reconocer estas funciones críticas no hace conscientes de porqué 'cambiar' la cultura provoca tanta ansiedad (Schein, 2010, p. 29)

Una de las funciones generales más importantes de la ideología es la forma en que transforma resoluciones y resultados culturales inciertos y frágiles en un naturalismo dominante (Willis, 1981, p. 162)

Tabla 3. Definiciones y conceptos de cultura II

2.1.2 Teoría de las organizaciones

El siglo XX fue testigo del mayor esfuerzo por investigar las organizaciones. Numerosas teorías intentan desentrañar las claves que permitan controlarlas. El sentido de control se refiere a su efectividad: que sean capaces de realizar la misión para la que han sido creadas.

Algo que ha quedado claro es que no existe una única teoría capaz de dar cuenta de la totalidad de las variables involucradas (Perrow, 1967). Las teorías disponibles deberían utilizarse selectivamente. Una que pretenda ser aplicable a todas las organizaciones, debería ser tan general que resultaría de poca utilidad (p. 204). Del mismo modo, no existe una estructura que sea más o menos adecuada a unos fines o a otros (Mintzberg, 2009). La idoneidad de cada proyecto podría ser medida por la consistencia interna de los parámetros de diseño y por la coherencia que formen con los factores de contingencia (p. 515). O sea, singularidad.

CONCEPTO DE ORGANIZACIÓN

Las organizaciones son vistas en primer lugar, como sistemas para conseguir que se realice un trabajo, mediante la aplicación de tecnología al problema de modificar la materia prima – ya sea que la material sea personas, símbolos o cosas (Perrow, 1967, p. 194)

Figura 7. Concepto de organización

DEFINICIÓN DE SISTEMA

Un sistema es una red de componentes interdependientes que trabajan juntos para tratar de alcanzar el fin del sistema. El sistema debe tener un fin. Sin fin, no hay sistema. El fin del sistema ha de estar claro para todos los que pertenecen al mismo. El fin tiene que incluir planes para el futuro. El fin es un juicio de valor. (Naturalmente, estamos hablando aquí de un sistema creado por el hombre). Los componentes no necesariamente han de estar definidos y documentados de forma clara: las personas pueden que simplemente hagan lo que se tiene que hacer

(Deming, 1994, p. 37)

Figura 8. Definición de sistema

También puede verse a las organizaciones como sistemas. Sea una u otra perspectiva, estas agrupaciones artificiales de recursos, procuran ordenarse formalmente, con el propósito de dar el mayor grado de regularidad posible a su funcionamiento.

Pero, es imposible preverlo todo, por lo que, necesariamente, se forman y desarrollan estructuras informales.

Ya en 1936 se advirtió que cuando se intenta corregir resultados no deseados, las medidas no se aplican sobre un objeto inerte; por lo tanto, el efecto real es imprevisible (Merton, 1936, p. 904). Incluso, Merton hablaba de una

prevalencia de lo instrumental sobre los fines, que Crozier (2010) refiere como comportamiento ritualista, en las burocracias (p. 179). La conducta se va acentuando, a medida que las regulaciones se van haciendo más rígidas. Esta parece ser una práctica habitual, cuando un caso particular no puede ser resuelto dentro de la normativa vigente. No se elimina, sino que se le agregan mayores especificaciones (p. 187).

De los múltiples arreglos que puede tener una organización, nos interesan las burocráticas, y las que están integradas por profesionales. Especialmente

Las agencias públicas a menudo tienen una especialización ocupacional o profesional dominante (337) (...) investigadores y consultores a menudo encuentran difícil especificar los objetivos de una organización porque a las personas les resulta difícil exponer o admitir los verdaderos objetivos. Las organizaciones no sólo tienen objetivos formales, públicamente defendidos, sino también objetivos reales (154) Las características de las profesiones y de los profesionales puede entrar en conflicto con las características de las grandes organizaciones burocráticas (...) Los profesionales podrían preferir (...) su trabajo profesional a un puesto de gestión (305) Los autores (...) recomiendan campos de carrera dobles, que le agrega a la carrera en puestos de gestión, otra para los profesionales que desean permanecer en su especialidad (306) (...) directivos que han servido en puestos de negocios y públicos (...) han estado de acuerdo en que las restricciones, controles y procesos políticos y administrativos en las organizaciones públicas pesaron excesivamente en su comportamiento directivo (343)

(Rainey, 2009)

Figura 9. Organizaciones Públicas

las que corresponden al ámbito de la Administración Pública.

Perrow (1967) desarrolló una teoría para comparar organizaciones.

COMPARACIÓN DE ORGANIZACIONES

Llamaremos estructura de la organización a la forma que toma la interacción. Implica los arreglos y relaciones que permiten la coordinación y el control del trabajo (194) El control puede abrirse en dos componentes. El poder de un individuo o grupo para movilizar recursos escasos y para controlar las definiciones de varias situaciones, tales como la naturaleza de la materia prima [personas o cosas]. El poder afecta los resultados directamente porque supone elecciones relacionadas con los objetivos básicos y las estrategias. La discreción se relaciona con elecciones entre medios y juicios sobre la naturaleza crítica e interdependiente de las tareas. Las consecuencias de las decisiones discrecionales no tienen influencia directa sobre los objetivos y estrategias; esas decisiones están dentro de la estructura aceptada de objetivos y estrategias. La coordinación (...) puede alcanzarse mediante planeación o retroalimentación (197) Tecnología designa las acciones que un individuo ejecuta sobre un objeto, con o sin la ayuda de herramientas o dispositivos mecánicos, para producir algún cambio en el objeto. El objeto, o 'materia prima', puede ser una persona u otro ser vivo, un símbolo o un objeto inanimado (194) Dada una tecnología de rutina, la muy denostada burocracia weberiana probablemente constituye la estructura organizativa socialmente óptima (204) (...) algunas escuelas, hospitales, bancos y fábricas pueden tener más en común, por su carácter rutinario, que una escuela rutinaria y una que no lo es, (...) y así sucesivamente. Asumir que uno está manteniendo la variable principal constante porque compara escuelas o fábricas no es una garantía hasta que mira las tecnologías empleadas por varias escuelas o por varias fábricas (203-204)

(Perrow, 1967)

Figura 10. Comparación de organizaciones

Tiene como fundamento la tecnología y la regularidad de la tarea. Sugiere que en función del carácter rutinario de lo que hace una organización, po-

drían ser más similares dos que se dediquen a diferentes actividades, que dos organizaciones del mismo sector, pero donde una aplica rutinas y la otra opera caso a caso. Su propuesta de análisis permite explicar porqué, en los sistemas educativos, el fracaso escolar está aceptado; y, asimismo, cómo ese resultado está dentro de las decisiones discrecionales que admite el marco de referencia previsto en las estrategias y objetivos.

En la medida que las teorías que estudian las organizaciones en general, pueden explicar a la organización escolar, no debería llamar la atención que esas mismas teorías u otras, también generales, informen y orienten decisiones del más alto nivel. Los actores en el núcleo operativo, en el aula, no llegamos a comprenderlas, porque no las hemos estudiado; y, cuando investigamos, no lo hacemos más allá de los límites del instituto.

Simplemente podríamos estar reproduciendo la identidad del adolescente, que para diferenciarse, hace lo mismo que todos los demás. Una actitud que conocemos y observamos condescendientes.

Estamos partiendo del preconcepto de que los centros educativos son organizaciones profesionales. Los de Primaria evidentemente lo son, porque Magisterio es una profesión regulada. Asumimos que en Educación Secundaria también hay profesionales. Más adelante tendremos que dedicar espacio a la discusión sobre qué deberíamos considerar como profesión, en el caso de los funcionarios docentes, que ocupan cargos en los cuerpos de profesores de Educación Secundaria.

Las organizaciones profesionales pueden ser burocráticas, según encontró Mintzberg (2009) en su estudio. Son un tipo particular de burocracia. Pero, algunas características del sistema educativo dejan a los centros entre la burocracia maquinal, tradicional, y la profesional. Evidentemente, las tipologías son constructos teóricos para comprender el mundo y por lo mismo, modelos ideales. La realidad nunca es pura. De manera que no debería extrañar encontrarnos en los colegios e institutos con características de diferentes tipos de organización.

Creemos que valdría la pena analizar el caso particular de cada IES, por ejemplo, porque desde ese punto de partida, sería posible, para cada colectivo, decidir la dirección de su evolución. Hace tiempo que surgió la perspectiva de las organizaciones que aprenden (Argyris, 1993b). En la educación se comenzó a difundir, poco después, la idea de comunidades profesionales de aprendizaje (Dufour y Eaker, 1998; Dufour, et al., 2008; Krichesky y Murillo, 2011; Senge, et al., 2000).

La diversidad de enfoques que los diferentes investigadores y autores ofrecen acerca de las organizaciones, da una idea de la complejidad del tema. Mientras, por ejemplo Deming, sostiene la cooperación total entre los diferentes elementos de un sistema, Mastenbroek sugiere que la competencia combinada con la cooperación, conviven y vendrían a ser el motor de las organizaciones.

Ishikawa (1997), en línea con Deming, ve a los componentes de los procesos organizativos como clientes sucesivos a quienes se debe satisfacer. Es decir, es posible que las palabras estén referidas a diferentes realidades. La competencia destructiva de Deming puede ser completamente diferente de la competencia constructiva a que parece referirse Mastenbroek (1993). ¿Cómo pueden leerse estas dos caracterizaciones en la interna de un centro educativo?

SOBRE LAS ORGANIZACIONES

Las organizaciones son al mismo tiempo medios y restricciones para la acción colectiva, son un instrumento para domesticar las relaciones de poder y negociación, son un constructo social generado por un proceso político y social (Crozier, 2010, p. xvi)

La obligación de cada componente es contribuir de la mejor manera al sistema, no optimizar su propia producción, sus beneficios o ventas ni cualquier otra medida competitiva (Deming, 1994, p. 70)

Toda organización requiere realizaciones en tres áreas principales: resultados directos, creación y afirmación de valores, y desarrollo de gente para el futuro (Drucker, 2001, p. 65)

Las estructuras y procedimientos habituales tienen su manera de tomar vida propia (Jay, 2002, p. 94)

Las instituciones más planas que jerárquicas, más flexibles que fijas y más matriciales que lineales, responden a una estructura que responsabiliza a las personas de las decisiones tomadas, que motiva a la innovación y que deja hueco a la creatividad (Martín Fernández, 2001, p. 171)

El modelo de la organización como una pirámide funcional o como una estructura compartimentada ya no sirve para el tipo de organización moderna (160) Las organizaciones son redes de unidades que cooperan y compiten (13) La naturaleza de esta relación le da energía y vitalidad (22) En gran medida el comportamiento en las organizaciones puede ser explicado a partir de las relaciones de poder. Las relaciones de poder también pueden impedir el cambio y la adaptación de la organización (16) Las dinámicas se expresan como 'problemas no planeados' entre unidades (...) Incluso si una persona actúa con cierta intención e incluso si apunta a ciertos efectos, el resultado de su acción intencional y planeada es, casi siempre, ni intencional ni planeado (23) (Mastenbroek, 1993)

Tabla 4. Sobre las organizaciones

La visión de Martín Fernández (2001), ecléctica, sin duda, no tiene en cuenta las relaciones de poder que explícita o implícitamente aparecen en otras perspectivas. Ball (2006) y Crozier (2010) son bien claros al respecto.

Las burocracias restringen las interacciones al determinar lo que cada uno debe o puede hacer. Debe entenderse como derechos y deberes inherentes a cada cargo, y por lo tanto a las personas mientras los desempeñan, no como ciudadanos. Las estructuras informales desarrollan el poder informal en los intersticios que no son alcanzados por las regulaciones. Esta misma situación, es la que parece querer transformarse en actitud proactiva cuando en la educación se habla de compromiso docente. Esta opinión surge del hecho de que el sistema educativo es una organización burocrática.

TIPOLOGÍA DE ESTRUCTURAS ORGANIZATIVAS

(...) el *ápice estratégico* estira hacia la centralización, mediante la cual conserva el control sobre la toma de decisiones, control que consigue cuando se recurre a la supervisión directa para la coordinación. De ser las condiciones propicias para esta fuerza, surge la configuración denominada estructura simple. La *tecnestructura* impone una fuerza de normalización (particularmente hacia la de los procesos de trabajo, la forma más estricta) porque el diseño de las normas es su razón de ser. Ello equivale a una fuerza hacia la descentralización horizontal limitada. De prestarse las condiciones a esta fuerza, la organización se estructura como una burocracia maquinal. En contraposición, los miembros del *núcleo de operaciones* intentan minimizar la influencia de los administradores – tanto directivos como analistas – sobre su trabajo, por lo que fomentan la descentralización horizontal y vertical. Cuando alcanzan su objetivo, trabajan con autonomía, consiguiendo la coordinación mediante la normalización de las habilidades. Así pues, los operarios estiran hacia la profesionalidad, es decir, hacia el recurso de la preparación externa que realza sus habilidades. Si las condiciones no se resisten a esta fuerza, la organización se estructura en forma de burocracia profesional. Los directivos de la *línea media* ansían también una autonomía, pero tienen que conseguirla de un modo muy distinto – atrayendo poder desde el *ápice estratégico* y, de ser necesario, desde el *núcleo de operaciones*, a fin de poder concentrarlo en sus propias unidades. De hecho, fomentan una descentralización vertical limitada. Por consiguiente, estiran para que se fragmente la estructura, para que se divida en unidades de mercado capaces de controlar sus propias decisiones, limitándose la coordinación a la normalización de sus outputs. De ceder ante esta fuerza surge una forma divisional. Por último, el *staff de apoyo* consigue ejercer una máxima influencia en la organización cuando aporta su colaboración en las decisiones debido a su experiencia, y no cuando actúa con autonomía. Esto sucede cuando la organización está estructurada según constelaciones de trabajo hacia las cuales ha quedado selectivamente descentralizado el poder y que son libres de coordinarse internamente y entre sí mediante la adaptación mutua. De prestarse las condiciones a este tipo de colaboración, la organización adopta la configuración denominada adhocracia (texto refundido.)

(Mintzberg, 2009, pp. 343-345)

Figura 11. Tipología de estructuras organizativas

Las organizaciones burocráticas, como las de otra naturaleza, no pueden dar certidumbre de su eficacia, hemos anotado. Existen espacios que les dan flexibilidad a los individuos, y que éstos – estratégicamente -, convierten en poder para negociar. Este aspecto nunca se menciona en la educación, en cambio se reitera la apelación al compromiso docente. Parece razonable su-

gerir que el compromiso docente podría hacer referencia al uso productivo del poder disponible en las grietas del sistema. La lucha de poder o de preeminencia, entre los cinco componentes de las organizaciones, determina diferentes tipos de estructura (Mintzberg, 2009).

2.1.2.1 Burocracia

La estructura burocrática moderna fue descrita en su caracterización más ética por Weber antes de 1920 (2001). Desde aquel entonces ha pasado un siglo y la experiencia ha demostrado algunas carencias prácticas.

Una de las mayores expectativas de esta estructura organizativa es su predictibilidad (Mintzberg, 2009, p.

117). Sin embargo, esa anticipación se refiere a los procedimientos, a la delimitación de responsabilidades y relaciones jerárquicas; pero, de ninguna manera, a la confirmación anticipada del resultado.

“(...) podemos definir como burocrática (centralizada o no) a una estructura, en la medida en que su comportamiento sea predecible o esté predeterminado, es decir, normalizado”

Esa imposibilidad de garantizar el producto o su calidad, es el principio de lo

EL CÍRCULO VICIOSO

Cuatro elementos parecen necesarios:

- el desarrollo extendido de reglas impersonales;
- la centralización de las decisiones;
- el aislamiento por grupos de pares [según tarea o nivel] y al mismo tiempo el grupo ejerce presión sobre el individuo; y,
- el desarrollo de relaciones de poder paralelas alrededor de las áreas de incertidumbre

(Crozier, 2010, p. 187)

Figura 12. El círculo vicioso en organizaciones burocráticas

que Crozier (2010) ha denominado círculo vicioso (187): las regulaciones no pueden abarcar ciertas incertidumbres, lo cual se traduce en nuevas normas que restringen la flexibilidad de la actuación de las personas, y éstas van desplazándose hacia los puntos de incertidumbre (192), sucesivamente.

El resultado es una organización sumamente rígida, donde el cumplimiento estricto de lo prescrito pasa a ser más importante que el fin. Se convierte en

un ritual. Al mismo tiempo – aunque parezca paradójico –, el personal de la organización no ejerce presión para obtener mayor autonomía. La rigidez – la disfuncionalidad - refuerza su posición frente al público (193). El comportamiento de los individuos, aunque no lo parezca, es racional.

La finalidad que da origen a la organización burocrática - la pretensión de que normalizando los comportamientos es posible controlar y predecir el resultado -, en la práctica, se ve totalmente desvirtuada. Existen demasiadas variables inabarcables.

Algunos sistemas están formados por múltiples unidades que realizan tareas similares. Aunque pueden estar reguladas por las mismas normas, en cada lugar se desarrollan de manera diferente, porque el contexto determina soluciones prácticas que no pueden ser idénticas (Drucker, 2001, p. 73).

En ocasiones estas unidades pueden actuar con cierto grado de

descentralización, una especie de federación que Mintzberg (2009) llama divisionaria. Tal estructura solamente es efectiva si es posible medir: establecer metas cuantitativas y medirlas. En tal caso, a la interna de cada una de estas reparticiones, debería establecerse una burocracia tradicional, del tipo maquinista. La normalización extrema que conlleva, conduce a los defectos que explica Crozier (2010). Santos Guerra (2002) agrega que la regulación desestimula la iniciativa o el compromiso y que, en cambio, promueve la pasividad.

Mientras exista la ilusión de que los grupos sociales pueden manipularse, como los materiales inertes de un experimento de laboratorio, las burocracias

DISFUNCIONES DE LAS BUROCRACIAS

i) una perversión de la democracia, en la que todos están sujetos al mismo conjunto de reglas, lo cual puede resultar inequitativo. La única diferencia es la antigüedad y el grupo de pares presiona para establecer los estándares de desempeño;

ii) el poder de decisión está alejado del conocimiento necesario que se encuentra en el nivel de las operaciones;

iii) los individuos sujetos a las reglas burocráticas centran la atención del grupo en sus propios objetivos a expensas de los de la organización;

iv) las zonas de incertidumbre no pueden ser resueltas y cuanto más estrictamente se regula, mayor es la independencia de los expertos (texto refundido)

(Crozier, 2010, p. 193)

Figura 13. Disfunciones de las burocracias

cias continuarán siendo funcionales a sus miembros, no a su misión, según plantean los autores que citamos. Esta consecuencia no está relacionada con la calidad de las personas, ya sean instruidas dentro del sistema, o que deban contar con una formación profesional, para acceder a un puesto en la organización.

PERSPECTIVAS SOBRE LAS ORGANIZACIONES BUROCRÁTICAS

La función latente de la rigidez burocrática puede ser entendida (...) primeramente como una función protectora. Provee al individuo de la mínima seguridad que necesita para relacionarse con sus compañeros en la búsqueda de las actividades cooperativas necesarias. Esta clase de seguridad es valiosa, especialmente en un mundo donde el individuo percibe que es extremadamente vulnerable (206) (...) un sistema burocrático resistirá el cambio tanto tiempo como pueda, solamente se pondrá en movimiento si se desarrollan disfunciones serias y no quedan otras alternativas (194) (Crozier, 2010)

Por más que la [Administración] se empeñe en que todas las dependencias oficiales observen las mismas reglas y se rijan por idénticas pautas, pocos años bastan para que cada repartición desarrolle una personalidad propia. Cada una de ellas requiere un criterio distinto, por parte de su personal, especialmente de sus profesionales, para ser efectiva y producir resultados (Drucker, 2001, p. 93)

(...) la forma divisional produce sus mejores resultados con estructuras de burocracia maquinal en sus divisiones; incluso va obligando a las mismas a que adopten dicha forma, independientemente de cuáles sean sus tendencias naturales (431) (...) la forma divisional pura no funciona efectivamente fuera del sector privado. (...) De modo que las elecciones que puede tomar el gobierno – así como los sindicatos, las multiversidades y demás instituciones federadas que intentan utilizar la forma divisional sin disponer de objetivos cuantificables – tienen que olvidarse del control más allá del nombramiento de directivos socializados, controlar mediante una burocracia maquinal o imponer el control divisional fijando normas de rendimiento artificiales (476-477) (Mintzberg, 2009)

(...) las burocracias maquinales son, fundamentalmente, estructuras poco propensas a la adaptación, poco dispuestas a cambiar sus estrategias (Mintzberg, 2009, p. 390) (...) las organizaciones maquinales burocráticas dirigidas por unos directivos profesionales, al hacer hincapié en los cálculos, eliminan el compromiso, y reducen así los sistemas humanos a estructuras impersonales (Mintzberg, 1991b, p. 428) Para muchas personas – especialmente los consultores convencionales y funcionarios del gobierno (...) – la burocracia maquinal no es simplemente una forma posible de estructura, (...) es la única. Para esas personas, estructura quiere decir autoridad jerárquica, control de arriba abajo, unidad de mando, planificación detallada, formalización de procedimientos, y todo lo demás (Mintzberg, 1991b, p. 230)

En décadas recientes, los gobiernos a todos los niveles (...) se han embarcado en esfuerzos para reformar los sistemas de servicio civil y sistemas de retribución personal en el gobierno (...). Estas reformas no responden solamente a la opinión pública, sino también a que los administradores en el gobierno se han quejado por años de tener insuficiente autoridad sobre el salario, la promoción y la disciplina (Rainey, 2009, p. 244)

Para que haya una comunidad hace falta un conjunto de personas con una preocupación común, un espacio compartido y una organización interna. (...) En la medida en que la regulación sea más estrecha es fácil que aumente la pasividad y la dependencia y que, paralelamente, disminuya la iniciativa y la responsabilidad (Santos Guerra, 2002, p. 45)

El grado de comprensión entre alumno y tutor siempre resulta, al principio, más o menos incongruente. En estas condiciones, el fracaso en la comunicación es más que probable. Su reconducción depende de que el alumno y el maestro (...) sean capaces y deseen buscar activamente una convergencia de significados a través de un diálogo de mutua reflexión en la acción. Pero, a su vez, esto depende de la creación de un mundo conductual que conduzca a tal tipo de diálogo, y hay que considerar aquí la existencia de varios factores que actúan en contra de su creación. La prematura experiencia que el estudiante tiene de su pérdida de control, de competencia y confianza – siempre presente de uno u otro modo – puede producir fácilmente una sensación de vulnerabilidad que le lleve a ponerse a la defensiva. Y su tutor puede que responda a esa actitud defensiva del estudiante (...) por medio de estrategias de control unilateral que aumentan esa actitud defensiva y disminuyen las posibilidades para una mutua reflexión. De este modo, el escenario está preparado para un juego de ganar o perder. Es más, una vez que el juego ha dado comienzo, es probable que las teorías implícitas (...) de los participantes se mantengan (Schön, 1987, p. 129)

Tabla 5. Perspectivas sobre las organizaciones burocráticas

Mintzberg identifica un tipo de estructura burocrática profesional, que puede encontrarse en organizaciones donde las tareas principales, las del nivel operativo, son realizadas por profesionales (Mintzberg, 2009, p. 394).

2.1.2.2 Organización profesional

La organización profesional depende de la normalización de habilidades para conseguir coordinación, lo que se alcanza, fundamentalmente, por medio de la preparación formal (Mintzberg, 1991b, p. 204). Así se asegura que todos los individuos de la profesión realizan sus actividades prescindiendo del lugar donde actúan.

Las organizaciones en las que participan no tienen verdadero control sobre la práctica. El control está en los centros de formación profesional – generalmente universidades - y en las asociaciones profesionales, colegios y similares.

La organización profesional...

... es única entre las diferentes configuraciones en cuanto a la respuesta que da a dos de las necesidades primordiales de los hombres y mujeres contemporáneos. Es democrática, dispersa el poder directamente entre sus trabajadores (por lo menos entre los que tiene la suerte de ser profesionales). Y les concede una amplia autonomía, liberándolos de la necesidad de coordinarse estrechamente con sus colegas. Así pues, el profesional posee lo mejor de los dos mundos. Se encuentra adscrito a una organización y, sin embargo, es libre de servir a sus clientes a su modo, limitado únicamente por las normas establecidas por su profesión. El resultado es que los profesionales suelen mostrarse como individuos altamente motivados, dedicados a su trabajo y a sus clientes a quienes atienden. (...) Pero en estas mismas características, democracia y autonomía, residen los principales problemas de la organización profesional. Como no hay manera palpable de controlar el trabajo, aparte de la ejercida por la propia profesión, no hay manera de corregir las deficiencias que los profesionales decidieran pasar por alto. Lo que suele pasar por alto son los problemas de coordinación, de discrecionalidad y de innovación que surgen en estas configuraciones (texto refundido)

(Mintzberg, 1991b, pp. 221-222, 2009, p. 417)

Figura 14. Caracterización de la organización profesional

Un elemento que no ha sido tenido en cuenta por los teóricos anglosajones es que en ausencia de asociaciones que regulen el ejercicio profesional, y en actividades fundamentalmente administradas por el estado, ese espacio puede ser ocupado por los sindicatos. Los sindicatos, en esencia, no son como los gremios medievales, aunque muchas veces se apliquen indistintamente ambas etiquetas. Se ocupan de aspectos salariales y de condiciones de trabajo, que son las piedras angulares de su razón de ser. Cuando además llegan a incidir en el desempeño profesional, su enfoque podría ser desde una pers-

pectiva clasista y obrera. Entonces, la profesionalidad quedaría subvertida y podría llegar a ser nominal. Un ejemplo bastante conocido es el de los profesionales de la salud.

Los médicos están asociados, los auxiliares de enfermería tienen sindicato. Aunque a veces pueda parecer que tienen las mismas reivindicaciones, la coincidencia no implica que se asocien. En cambio, en educación, a pesar de que también se los considera profesionales, su representación colectiva se encuentra más cerca del sindicato de la clase obrera que del colegio médico. Sin embargo, algunas decisiones que toman en su actividad docente tienen tanta significación en la vida de los alumnos, como el más vital diagnóstico clínico (Mintzberg, 2009).

Mintzberg ha realizado un estudio de las organizaciones profesionales, que todavía no ha sido refutado. Más bien es un punto de partida para nuevos desarrollos.

Una característica de las organizaciones profesionales es que su dirección no está a cargo de profesionales de la administra-

ción, sino en manos de los propios miembros del cuerpo específico de la actividad principal (Rainey, 2009). Este rasgo asegura que no se implementen medidas que vayan contra la cultura de la profesión. Los cambios, por lo

DIRECCIÓN DE ORGANIZACIONES PROFESIONALES

(...) el poder fluye en estas estructuras hacia los profesionales dispuestos a desempeñar un trabajo administrativo en vez de profesional. (...) Pero ese poder, cabe señalar, no es el de laissez-faire: el administrador profesional sólo conserva su poder mientras los profesionales sigan opinando que sirve efectivamente a sus intereses

(Mintzberg, 2009, p. 409)

Figura 16. Dirección de organizaciones profesionales

TAREAS BÁSICAS DEL PROFESIONAL

Para entender cómo funciona la burocracia profesional en el núcleo de operaciones, resulta útil concebirla como un repertorio de programas normativos – en realidad, el conjunto de habilidades que están dispuestos a utilizar los profesionales – que se aplican a situaciones predeterminadas, denominadas contingencias, que también están normalizadas. (...) el profesional tiene dos tareas básicas:

1) categorizar la necesidad del cliente de acuerdo con una contingencia, indicando así el programa normativo que habrá que utilizar, tarea denominada diagnóstico, y

2) aplicar o ejecutar dicho programa

(Mintzberg, 2009, p. 397)

Figura 15. Tareas básicas del profesional

tanto, no pueden provocarse desde la cúpula de estas organizaciones, incluso, aunque formen parte de un sistema mayor. Ese sería el caso de la estructura

federada que hemos denominado divisional, más arriba. Por ejemplo, los sistemas nacionales que atienden la salud o la educación.

ORGANIZACIONES PROFESIONALES CON ESTRUCTURA BUROCRÁTICA

Esta tercera configuración surge cuando los trabajadores cualificados – profesionales – que utilizan procedimientos difíciles de aprender pero bien definidos dominan el núcleo de operaciones. Ello implica un entorno a la vez complejo y estable; lo suficientemente complejo como para precisar los difíciles procedimientos que sólo pueden aprenderse en los extensos programas de preparación formal, pero también lo suficientemente estable como para permitir que estas habilidades queden bien definidas, llegando incluso a normalizarse (Mintzberg, 2009, pp. 411-412)

El ejemplo primordial de la configuración profesional es la organización de servicio personal (...). Las escuelas y universidades [entre otras] dependen de esta forma de organización, más o menos, mientras no se concentren en la innovación de las soluciones de nuevos problemas sino en la aplicación de programas estándar a problemas bien definidos (Mintzberg, 1991b, p. 213) y (2009, p. 413)

La organización profesional cede una gran proporción de control sobre la elección de sus trabajadores así como sobre sus métodos de trabajo a las instituciones externas que los preparan y certifican determinando criterios que los orientan en la realización de su trabajo. (...) la profesionalidad y la burocracia pueden coexistir en la misma estructura (Mintzberg, 2009, p. 134)

(...) la estructura de estas organizaciones es esencialmente burocrática, obteniéndose su coordinación (como la de la burocracia maquinal) mediante el diseño, mediante normas que predeterminan lo que hay que hacer. (...) las normas de la burocracia profesional surgen por regla general fuera de su propia estructura, en las asociaciones autogestionadas que reúnen a los operarios con sus colegas de otras burocracias profesionales (...) la burocracia profesional hace hincapié en la autoridad de naturaleza profesional (el poder del experto) (Mintzberg, 2009, p. 394)

(...) los profesionales no sólo controlan su propio trabajo, sino también ansían un control colectivo de las decisiones administrativas que los afectan (Mintzberg, 2009, p. 403)

(...) el profesional administrador dedica mucho tiempo a la gestión de anomalías en la estructura. (...) [También media] entre los profesionales internos y las partes interesadas de fuera (Mintzberg, 2009, p. 407)

(...) la noción de estrategia – una sola pauta integrada de decisiones comunes a toda la organización – pierde en gran medida su sentido en la burocracia profesional (409) (...) las estrategias de la burocracia profesional suelen ser las de los profesionales individuales de la organización, así como las de las asociaciones profesionales situadas fuera de la misma (...) las estrategias propias de la burocracia profesional representan el efecto acumulativo en el transcurso del tiempo de los proyectos, o 'las iniciativas' estratégicas, que sus miembros logran defender para que se adopten: comprar un equipo nuevo en un hospital, establecer un nuevo programa de titulado en una universidad (410) (Mintzberg, 2009)

(...) no existe prácticamente control alguno del trabajo fuera de la profesión, ni forma alguna de corregir las deficiencias que los propios profesionales decidan pasar por alto (418) (...) la estructura de la burocracia profesional no puede hacer frente fácilmente a los profesionales incompetentes o inconscientes (419) (Mintzberg, 2009)

Al igual que la burocracia maquinal, la burocracia profesional es una estructura inflexible, adecuada para la producción de sus *outputs* normalizados pero inadecuada para adaptarse a la producción de otros nuevos (Mintzberg, 2009, p. 35)

(...) la burocracia profesional cuenta para su coordinación con la normalización de las habilidades y con el correspondiente parámetro de diseño, la preparación y el adoctrinamiento. Contrata a especialistas debidamente preparados y adoctrinados – profesionales – para su núcleo de operaciones, confiriéndoles a continuación un control considerable sobre su propio trabajo. (...) El control sobre su propio trabajo implica que el profesional trabaja con relativa independencia de sus colegas, pero en estrecho contacto con la clientela (Mintzberg, 2009, p. 394)

Lo que surge a menudo en la burocracia profesional son jerarquías administrativas paralelas: una democracia, ascendente, para los profesionales, y otra con forma de burocracia maquinal, descendente, para el *staff* de apoyo (Mintzberg, 2009, p. 406)

(...) la normalización de las habilidades es como máximo un mecanismo de coordinación poco estricto, incapaz de hacer frente a las múltiples necesidades que surgen en una burocracia profesional (Mintzberg, 2009, p. 418)

(...) el proceso de encasillamiento resulta ser fuente de muchísimos conflictos en la burocracia profesional. Son numerosas las luchas políticas que surgen a raíz de la continua revalorización de contingencias, imperfectamente concebidas, formando programas artificiales diferenciados (Mintzberg, 2009, p. 419)

Tabla 6. Organizaciones profesionales con estructura burocrática

Resulta de particular interés esta característica de las direcciones, en cuanto el liderazgo debería tener un enfoque más refinado: reducir la entropía, potenciar la sinergia.

Parece ser que cualquier propuesta de innovación a largo plazo solamente puede echar raíces en la formación de base, como resultado de la investigación. Se trata de una reformulación de la profesión. De lo contrario, solamente influirá en el lugar y por el profesional que la ponga en práctica.

Las organizaciones profesionales no innovan, sino que aplican el repertorio racional y normalizado que ha validado la academia. Las asociaciones profesionales, que validan la práctica, vienen a funcionar como custodios de esa práctica. Son la garantía social de que las cosas se hacen como deben hacerse.

INNOVACIÓN EN LA ORGANIZACIÓN PROFESIONAL

En la organización profesional, una innovación importante también depende de la cooperación. Los programas ya existentes los puede perfeccionar un solo profesional, pero los nuevos generalmente acortan distancias entre las especialidades establecidas (...) y reclaman así una acción colectiva. En consecuencia, la resistencia de los profesionales a cooperar unos con otros y la complejidad de los procesos colectivos pueden producir una resistencia a innovar. Estas son, después de todo, burocracias profesionales, en esencia, estructuras de comportamiento diseñadas para perfeccionar unos programas dados en unos entornos estables, no son estructuras para resolver problemas y crear nuevos programas para necesidades no previstas. Los problemas de la innovación en la organización profesional tienen sus raíces en el pensamiento convergente, en el razonamiento deductivo del profesional que ve la situación concreta en función del concepto general. Esto quiere decir que los problemas nuevos se introducen en casillas viejas (...)

(Mintzberg, 1991b, pp. 222-223)

Figura 17. Innovación en la organización profesional

A pesar de esa imagen, la realidad es que el aislamiento en que se lleva adelante la tarea, generalmente en contacto directo entre profesional y usuario, hace imposible verificar que se aplican los mejores procedimientos disponibles. De hecho, el profesional tiene la libertad o discreción de seleccionar un método que no aborde adecuadamente la necesidad de su cliente y aunque lo haga conscientemente, no es responsable del resultado. Es incontrolable. El origen de esta situación probablemente sea el tradicional presupuesto de una ética de actuación, que está prescrita en los códigos deontológicos (França y Galdona, 1991). Es la imagen pública de la profesión, pero no de cada individuo de la elite. El imaginario colectivo los traspone naturalmen-

te. Una consecuencia práctica es que también hace difícil la evaluación del desempeño.

La evaluación del desempeño profesional es virtualmente inaplicable porque normalmente la profesión se ejerce en relación a otros seres humanos y las estadísticas dan cuenta de regularidades - la media - no de casos particulares. Cada cliente puede responder de manera diferente a procedimientos aceptados, pero los fracasos no repercuten en quien toma la decisión de aplicarlos. Lo que, por otra parte, sería inequitativo. Por ejemplo, en educación, las pruebas iniciales con propósito predictivo, vienen a facilitar la labor de normalización pedagógica. No importa que anticipen éxito o fracaso, con tal que posteriormente se ratifiquen. Ambos hechos se retroalimentan: se fortalece el valor científico del diagnóstico y el valor científico de la práctica. Al menos ante la opinión pública.

2.1.3 Sistema Educativo

El sistema educativo vendría a ser el conjunto de organizaciones que proporcionan educación formal. Actualmente, se considera a la educación un servicio público esencial y,

La educación, al fin y al cabo, es una función de los estados avanzados y cuando en los años 1860 se fomentó mucho la educación fue por presión de los patronos que necesitaban empleados cultos
(Jay, 2002, p. 101)

Figura 19. Educación y trabajo

por lo tanto, una responsabilidad del Estado. La Administración del Estado

CONCEPTO del SISTEMA EDUCATIVO

Nuestras escuelas son, en un sentido, fábricas en las cuales los productos de la naturaleza (niños) son formados y adaptados en productos para enfrentar las diversas exigencias de la vida. Las especificaciones para la fabricación vienen de las exigencias de la civilización del siglo veinte, y el trabajo de la escuela es construir sus alumnos de acuerdo con las especificaciones establecidas. Esto exige buenas herramientas, maquinaria especializada, medición continua de la producción, para ver si está de acuerdo con las especificaciones, la eliminación de desperdicios en la manufactura, y una gran variedad en la producción

(Cubberley, 1916, p. 338)

Figura 18. Concepto del sistema educativo

se realiza por medio de estructuras burocráticas, heredadas desde antes del surgimiento de los estados nacionales modernos.

Como hemos comentado, durante el siglo XX, las burocracias se fueron sofisticando. El impulso de la administración científica influyó en ellas de manera determinante. Las fábricas surgidas a partir de la segunda revolución in-

dustrial demandaban un trabajador más educado. Esta demanda se trasladó a los estados, lo que dio lugar a los sistemas educativos públicos. En concordancia con el concepto de participación social a través del trabajo, los sistemas educativos imitaron la estructura fabril (Cubberley, 1916, p. 338). La burocracia maquinista, o clásica.

No hay duda del origen económico de los sistemas educativos. En algún momento del siglo pasado, sin embargo, ha comenzado una discusión, no acabada, acerca del propósito de la educación formal. Especialmente de aquella que es obligatoria.

En primer lugar, hay quienes cuestionan que el sistema educativo estructurado a base de supervisión y control, ha inducido comportamientos indolentes, reactivos y conservadores (McGregor, 2007).

También es conocido el estudio sobre la reproducción de la desigualdad, realizado en los años sesenta (Bourdieu y Passeron, 1996).

Hemos distinguido cuatro líneas de argumentos sobre los fines del sistema educativo. En algunos casos son fines explicitados y en otros se trata de consecuencias denunciadas o advertidas por los autores.

Se ha mencionado el propósito de control social mediante lo que podría entenderse como inculcación de conductas que tienden al equilibrio. Es la imagen de la persona ideal. Una construcción que se caracteriza en cada sociedad.

CRÍTICA al SISTEMA EDUCATIVO

En las teorías clásicas de las organizaciones subyacen tres supuestos acerca de las personas en las organizaciones.

1. Que el ser humano es indolente.
2. Que el ser humano prefiere ser dirigido, porque no quiere asumir responsabilidades.
3. Que el ser humano tiende a resistir el cambio.

Aunque estos supuestos sean evidentes, se trata de un comportamiento inducido y no innato. Las personas adquieren estos hábitos por medio de su participación en organizaciones formativas y laborales que no tienen en cuenta las necesidades y posibilidades de sus miembros y que para alcanzar sus objetivos enfatizan la necesidad de control y supervisión constantes, de modo que los individuos actúan por la motivación externa, pero a costa de inhibir su espíritu crítico y creatividad. A partir de la escala de necesidades o pirámide de Maslow debería ofrecerse satisfactores progresivos, de modo que su adquisición sea el móvil de la actuación de los individuos, una vez asegurada la supervivencia, y los niveles siguientes se alcanzan actuando con mayor flexibilidad y autonomía en la búsqueda sucesiva del siguiente nivel, hasta la autorrealización, que proporciona la mayor satisfacción (texto refundido)

(McGregor, 2007, pp. 341-356)

Figura 20. Crítica al sistema educativo

La reproducción ha sido discutida como propósito no deseado y como intención manifiesta de los grupos hegemónicos desde la publicación de Bourdieu y Passeron, en 1970.

La selección de los individuos, para su asignación al mercado de trabajo en función de sus logros en el sistema. No es lo mismo que la reproducción, porque admite la movilidad social ascendente y podría ser el atractivo para darle prestigio al sistema. Perrenoud (2006) sugiere que es necesario que los grupos en ascenso sean una minoría dentro del grupo de tradición en la educación. Es el modo de que adquieran los hábitos de las clases privilegiadas (p. 87).

Por último, está el discurso que ve a la educación como el medio para desarrollar al individuo, sin importar sus opciones de vida. Apoderarlo para que pue-

FINES DE LA EDUCACIÓN	
control social	desarrollo
(Bernstein, 2003, p. 195)	(Comisión Europea, 2011, p. 5)
(Borrel, 1975, p. 141)	(Coll y Martín, 2003, p. 14)
(González Fernández, 2002, p. 150)	(Delors, 1996, pp. 27-28)
(González Fernández y Vázquez, 2002b, p. 149)	(Dewey, 2004, p. 83)
	(Drucker, 2002, p. 29)
reproducción	(Elmore, 2008, p. 52)
(Álvarez Castillo, 2004a, p. 118)	(EURYDICE, 2002, pp. 72-73)
(Bernstein, 2000, p. 38)	(Feito, 2010c, p. 375)
(Feito, 1990, p. 80)	(Fullan, 2003a, p. 4)
(Navarrete, 2007, pp. 295-296)	(IFIIE, 2011, pp. 967-968)
(Tucker, 2009, p. 131)	(Lenoir y Morales-Gómez, 2011, p. 58)
	(Lora, 2008, p. 136)
selección	(Luengo Navas, 2004, p. 76)
(Canário, 2000, p. 181)	(Otero, 2004, pp. 368-369)
(Feito, 2010c, p. 376)	(Perrenoud, 2008, pp. 200-201)
(Feito, 2010a, p. 7)	(Prensky, 2001b, p. 3)
(Parsons, 1951, p. 300)	(Real Decreto 1631/2006, 2007)
(Perrenoud, 2006, p. 86)	(Saito, 2011 en desarrollo, p. 4)
(Willis, 1981, p. 178)	(Santos Guerra, 2002, p. 55)

Tabla 7. Fines de la educación

da hacer de su vida lo que le produzca felicidad. Preferentemente, dentro de la sociedad normal. Perrenoud (2001) ha sugerido que la incorporación de competencias presupone una sociedad normal y una marginal, porque se privilegia un estilo social sobre las opciones personales, que podrían incluir la decisión de vivir en, o fuera de, los límites de la definición de sociedad normal.

La gestión del sistema ha sido objeto de discusión. Hemos encontrado cuatro aspectos correlacionados. Por una lado, la administración de los centros y la necesaria formación de los directores, así como el relacionamiento de la AE con el profesorado o la normativa, que parece esforzarse en implementar

mecanismos de control. Además, la organización, empezando por el acoplamiento de distintas enseñanzas en un mismo centro y la departamentalización, son objeto de crítica, porque no facilitan la colaboración transversal, ni la formación de equipos de trabajo entre asignaturas. González (2011, p. 96), por ejemplo, habla de las diferencias de perspectivas pedagógicas entre departamentos del mismo centro y de afinidades que atraviesan el sistema, asociados a las asignaturas.

Los mecanismos de acreditación son objeto de análisis desde alternativas de pasaje automático, como es el caso

Los profesores, pues, quieren gobernar sus centros, como no podía ser menos

(Fernández Enguita, 2007, p. 515)

Figura 21. Profesores y centros educativos

en Japón (Saito, 2004, pp. 142-143), hasta el cuestionamiento explícito de la capacidad docente, para valorar discrecionalmente el desempeño de los alumnos. Pero, pasando por la crítica velada de que todos los países comunitarios tienen confianza en que los docentes implementan los objetivos educativos establecidos (EURYDICE, 2002, p. 33). El informe ha sido un precursor de las evaluaciones nacionales implantadas por la LOE, como veremos en la sección de competencias básicas. El fracaso escolar se ha discutido como conjunción de disfuncionalidades externas e internas y se interpela sobre la ausencia de autocrítica para abordar las causas sistémicas del abandono.

GESTIÓN DE LA EDUCACIÓN		
administración	organización	acreditación
(Barber, 2009, p. 81)	(Feito, 2010c, p. 379)	(EURYDICE, 2002, p. 33)
(Baz Lois, et al., 1994, p. 74)	(Fernández Enguita, et al., 2010, p. 187)	(Feito, 2010c, p. 238)
(Bernal, 2006, pp. 19-24)	(Ferris, 2010, p. 46)	(Jiménez, 2010, p. 442)
(Dufour y Eaker, 1998, p. 23)	(Gairín, 2011b, p. 36)	(Maslow y Maslow, 1971, p. 175)
(Fernández Enguita, 2005b, p. 1)	(González Fernández y Vázquez, 2002b, p. 151)	(Torres Santomé, 2011, p. 153)
(Fernández Enguita, 2007, p. 512)	(González, 2011, pp. 100-101)	
(Gimeno, et al., 1995, p. 53)	(Jiménez, 2010, p. 454)	
(Prada, 2001, p. 30)	(Manes, 1999, p. 53)	fracaso
(Terigi, 2006, p. 161)	(Martínez Bonafé, 2010, p. 133)	(Elmore, 2009, p. 231)
	(Murata, 2004, p. 253)	(Jiménez, 2010, p. 452)
	(Santos Guerra, 2002, p. 16)	(Saito, 2004, pp. 142-143)
	(Zaitegui, 2010, p. 49)	(Perrenoud, 1990) (1995a)

Tabla 8. Gestión de la educación

La cuestión docente es otra línea de discusión. En algunos países existe mayor especialización para la educación primaria que para la educación secundaria, como es el caso de España. La docencia está asumida como una profesión, naturalmente; pero, mientras que para los maestros existe una formación de grado, el profesor de Secundaria adquiere una especialización por máster, luego de obtener cualquier título de grado. Este mecanismo de reclutamiento le da un carácter más técnico y un claro enfoque preuniversitario. Esto podría tener consecuencias en el nivel de titulaciones de la ESO. En la Educación Secundaria existe una etapa obligatoria a la que deben asistir alumnos que no están interesados en continuar estudios universitarios. Un enfoque eminentemente universitario, centrado en los contenidos de las asignaturas, podría tener impacto en los índices de fracaso escolar. La docencia preuniversitaria – en Primaria y Secundaria - es, de lejos, el tema más ampliamente discutido en la bibliografía.

La formación, que es diversa, como hemos presentado, es objeto de análisis, sobre todo, con el referente de las pruebas internacionales que comentamos. Hay varios informes que resaltan los procesos de selección. El

Un legislador surcoreano es explícito (...) 'La calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes'
(Barber y Mourshed, 2007a, pp. 19-20)

Figura 22. Mitos y leyendas sobre sistemas y docentes

más conocido y popular es el llamado informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007a), que dicha consultora elaboró para la OCDE. Muchas personas influyentes se quedaron con los titulares de este trabajo y, en consecuencia, no analizaron el contenido real.

También se hace cuestión de los programas de actualización, o cursos, u otros procedimientos. Cualquiera que sea la alternativa: cursos fuera del centro - como los planes anuales que ofrece la AE en Galicia -, FES en cada centro (Montero, 1987b), o aprendizaje local a través de comunidades profesionales (Dufour y Eaker, 1998; Hord, 1998). Desde hace unos años, también se ha instalado la discusión de la brecha digital, entre docentes inmigrantes y alumnos nativos (Prensky, 2001a). En general se apela al cambio cultural.

Hemos discutido antes que estos cambios funcionan lentamente, de generación en generación; y, fundamentalmente desde la formación inicial. Podría decirse que las actualizaciones tienden a proporcionar nuevas herramientas. Los nuevos enfoques acerca de la práctica, podrían contribuir a un discurso pedagógico actualizado, pero no incorporado efectivamente. Sobre este punto, los niños del cura Milani (1970) preferían profesores a la antigua. Hay bastante acuerdo en cuanto al trabajo colectivo de los docentes, en oposición a lo que sería el aislamiento tradicional.

La interacción, entonces, es otro tema ampliamente considerado. La organización de los centros, en el caso de España, podría ser un obstáculo, porque las afinidades por asignatura parecen acercar a los departamentos de diferente instituto, más que a los del mismo centro, como hemos comentado más arriba. Parece afianzarse la propuesta de las comunidades profesionales de aprendizaje y eso vinculado con un enfoque de liderazgo distribuido o compartido. El objetivo final siempre centrado en la mejora de la calidad de los aprendizajes. Este resultado está estrechamente vinculado con lo que denominaremos enfoque de los docentes.

El enfoque de la actividad docente, entendido como el sentido de la misión profesional, la perspectiva de los fines de la educación, las creencias de la

He aquí el poder de la escuela y el profesor. Un estudiante puede burlarse permanentemente de su profesor pero el castigo de aquel será la condena al infierno de los peores empleos – o del subempleo o situaciones peores – a que conduce la carencia de credenciales educativas

(Feito, 2010b, p. 69)

Figura 23. Educación y sociedad

naturaleza de la práctica, que tiene cada docente, están reunidas en este tema (Rosales, 2000). La excelencia educativa, en los programas por asignaturas, con especialistas en cada una, refuerza un enfoque centrado en los contenidos declarados del currículo. Así, hay indicios de que el llamado enfoque de, por competencias, que se viene desarrollando desde el final del siglo XX, ha dotado de más cambio terminológico que de enfoque. La organización del sistema no contribuye a la transversalidad.

En la última década han alcanzado mayor relieve las pruebas internacionales y nacionales. Se afirma que los instrumentos están contruidos desde el enfoque de las competencias – que discutiremos más adelante. Estos modelos de evaluación podrían permear a las prácticas locales. Sin embargo, no está suficientemente delimitado el alcance del tratamiento de las competencias. En ese sentido, podría dar lugar a prácticas docentes locales, basadas en constructos singulares. De la confusión que parece no dilucidarse con las normas en uso, podría producirse el apoderamiento de los claustros. Creemos que tal condición debería ser precedida por el desarrollo de la interacción, para no perder la oportunidad. Es un espacio de poder que inevitablemente será ocupado. Es un ejemplo típico de la incertidumbre que hemos discutido acerca de las organizaciones burocráticas.

LA CUESTIÓN DOCENTE		
formación	interacción	enfoque
(Barber y Mourshed, 2007b, pp. 19-20)	(Cohen, et al., 2004, p. 219)	(Bliem y Davinroy, 1997, p. 5)
(De Sousa e Silva, 2007, p. 631)		(Coll y Martín, 2006, p. 9)
(Gago Rodríguez, 2006, pp. 524-527)	(Dufour, et al., 2008, pp. 90-91)	(Dufour y Eaker, 1998, p. 281)
(MEC, 2005)		(Feito, 1990, p. 88)
(Santos Guerra, 2002)	(Guerrero, 2010, p. 101)	(Gallwey, 2001, pp. 14-15)
	(Gimeno, et al., 1995, p. 11)	(Gimeno, 2010b, p. 327)
		(Goleman, 2010, pp. 165-166)
actualización		
(Dufour, et al., 2008, p. 25)	(González, 2011, pp. 96,101)	(Hargreaves, 2003, p. 21)
(Hord, 1998)		(Jay, 2002, p. 84)
(Montero, 1987b)	(Rainey, 2009, p. 173)	(Marzano, et al., 2011, p. 14)
(Prensky, 2001a, pp. 1-2)		(Torres Santomé, 2002, p. 238)
		(Varela, 2007, p. 42)

Tabla 9. La cuestión docente

La LOE ha previsto la evaluación de los docentes. Está todo por hacer. El instrumento, los criterios y todo el constructo teórico que respalde el proceso de evaluación debería ser objeto de debate. Se trataría de una contribución en el sentido de ordenar la actuación. Pero, al mismo tiempo, lo que acabamos de mencionar parece más bien referido a los ideales de la educación en vez de a la práctica concreta, medible, evidente. No es más fácil elaborar una evaluación de docentes que una evaluación del nivel de competencias básicas de los alumnos. Si es posible construir uno, es posible el homólogo. Hay, sin embargo, un conflicto interesante. En este momento, un alumno es

evaluado por un conjunto de profesores y se acepta pacíficamente. En cambio, uno de los criterios de coherencia en las organizaciones burocráticas es la unicidad de mando: un funcionario recibe directivas de un único superior jerárquico, que a su vez lo evalúa. ¿Quién será el evaluador de cada docente? Será interesante observar cómo docentes y jefes de departamento serán evaluados a la par. Los directores ya están siendo evaluados, al menos en Galicia, por todo el Consejo Escolar y por todo el Claustro. ¿Serán los alumnos, los evaluadores de sus propios docentes? Por el momento, lo que es público, las normas sobre evaluación de directores, parecen más ritualismo, que eficacia. Hay sistemas donde la evaluación de la dirección a profesores de su centro sirve para estimular las solicitudes de traslado. Pensamos que son opciones desleales. Pero, dan cuenta de los problemas de interacción que ocupan a los estudiosos, como mencionamos antes.

EVALUACIÓN DE LA FUNCIÓN PÚBLICA DOCENTE

1. A fin de mejorar la calidad de la enseñanza y el trabajo de los profesores, las Administraciones educativas elaborarán planes para la evaluación de la función docente, con la participación del profesorado.
2. Los planes para la valoración de la función docente, que deben ser públicos, incluirán los fines y los criterios precisos de la valoración y la forma de participación del profesorado, de la comunidad educativa y de la propia Administración.
3. Las Administraciones educativas fomentarán asimismo la evaluación voluntaria del profesorado.
4. Corresponde a las Administraciones educativas disponer los procedimientos para que los resultados de la valoración de la función docente sean tenidos en cuenta de modo preferente en los concursos de traslados y en la carrera docente, junto con las actividades de formación, investigación e innovación.

(LOE, 2006, p. art.106)

Figura 24. Evaluación de la función pública docente

Por último, hemos encontrado abundantes referencias a los contenidos del currículo. Desde cuestionamientos a lo que parece una acumulación irracional (Coll y Martín, 2006, p. 10), hasta la persistencia de ciertos cotos horarios asignados a un grupo de materias clásicas (Feito, 2010c, p. 379). Esa situación no estaría facilitando una verdadera revisión de la organización de la educación preuniversitaria.

Una tarea tradicionalmente entendida como parte de la docencia ha sido la selección de contenidos. La noción que la fundamenta dice que el profesor es capaz de reconocer, por su conocimiento del medio, qué parte del programa contribuye mejor al desarrollo personal de sus alumnos (Zabalza, 1999, pp. 77-79). Otra tradición de la AE es agregar nuevos temas sin sustituir ninguno de los anteriores. Parecería que no son contradictorias. Sin embargo, se plantea que algunos docentes no lo sienten de ese modo o no se atreven. ¿Falta formación? La perspectiva de un saber transversal podría contribuir a dilucidar qué contenidos incluir en el programa.

El problema de la transversalidad está ligado a la interacción entre profesores de diferente asignatura. La cuestión sería llegar a relacionar cada elemento del programa, con otros contenidos, más sutiles, menos evidentes, pero más importantes. Unos contenidos que se pudieran relacionar directamente con el desarrollo del alumno como persona. Cuando se lograra construir el par de conjuntos de contenidos y señalar la correspondencia, es posible que profesores de diferentes asignaturas coincidan en sus *contenidos para la vida*. Una consecuencia podría ser reconocer la importancia de los temas del currículum de ambas asignaturas que potencian cada contenido para la vida. A eso parecería apuntar el enfoque de competencias, lo cual nos conduce a la forma en que se transmiten los contenidos del programa. El discurso pedagógico.

La transposición didáctica que ocurre en la educación preuniversitaria transforma el saber científico en otro tipo de saber. En realidad, Bernstein (2000), por ejemplo, plantea que el discurso pedagógico no trata de la transmisión de conocimiento científico, sino de uno relacionado con el orden. Jackson (1990) – y Torres Santomé (1991) –, incluso, ha sugerido la noción del currículum oculto, que es una idea ampliamente desarrollada y analizada desde entonces. Por lo tanto, nos preguntamos acerca de los aprendizajes. ¿Cuál es el aprendizaje que realmente trasciende los contenidos explícitos?

Una cosa es cierta, el prestigio de la educación y, sobre todo, de sus juicios de valor - para categorizar a los alumnos - no ha sido impugnado, ni siquiera

por quienes han abandonado el sistema prematuramente. Otro aprendizaje: la influencia de las prácticas docentes marca el estilo de la siguiente generación, especialmente entre quienes llegan a la docencia desde otros campos científicos, no vinculados a las ciencias de la educación. Los profesores de la universidad son los primeros en reproducir sus experiencias estudiantiles. Parecería que los contenidos declara-

dos en el currículum son, más bien, lo que Chomsky (1965) ha denominado lenguaje superficial. La verdadera gramática – los universales -, podría ser ese orden instituido a través de la práctica pedagógica.

MODELOS EDUCATIVOS

El modelo finlandés no puede ser copiado en su totalidad, porque surge de la alineación entre, y la integración de, un profundo conjunto de valores culturales y sociales, un tipo particular de estado económico y social, y un enfoque distintivo de la reforma educativa. (...) la tentación de seleccionar algunos componentes para transferirlos y adoptarlos en otras naciones es igualmente problemático si no son considerados en relación con todos los otros que componen el complejo sistema social, económico y educativo de Finlandia

(Hargreaves et al. 2007:11)

Figura 25. Modelos educativos

CONTENIDOS de la EDUCACIÓN para TODOS

selección

(Álvarez Méndez, 2011, p. 218)

(Coll y Martín, 2006, p. 10)

(Terigi, 2006, p. 161)

transversalidad

(Álvarez Morán, et al., 2008, pp. 28-29)

(Feito, 2010c, p. 380)

(Terigi, 2006, p. 161)

transposición

(Bernstein, 2000, p. 32)

(Chevallard, 2000, p. 50)

(Jackson, 1990, pp. 33-34)

aprendizaje

(Coll y Martín, 2006, p. 11)

(Feito, 2010b, p. 377)

(Santos Guerra, 2002, p. 13)

Tabla 10. Contenidos de la educación

En cierto sentido, resulta contradictorio con el discurso emancipador, que atribuye a la educación el desarrollo de la conciencia crítica. Podría ser que la movilidad social vertical a que se hace referencia, como una de las virtudes de la educación, tenga más que ver con una cuestión de adaptación aprendida inconscientemente, que de aprendizajes de contenidos explícitos puntualmente evaluados. Estos, en realidad, duran, a veces, un par de días más que el examen; los otros, hábitos implantados – al decir de McGregor (2007) –, permanecen y se ponen a prueba cada día de la vida

en sociedad.

Aparentemente, en la mayor parte de los países surgen críticas hacia los sistemas educativos. Las opiniones aumentan cada vez que se divulgan re-

sultados de evaluaciones internacionales. Se levantan voces sugiriendo seguir el ejemplo de los países que han obtenido las mejores puntuaciones. Varios autores se han dedicado a investigar esos resultados. Hargreaves et al. (2007), en un informe para la OCDE, han mencionado los problemas que pueden surgir, como consecuencia de ceder a la tentación y seleccionar lo mejor de un sistema, para trasplantarlo – descontextualizado – al propio. Tucker (2009), por su parte, ha descrito algunos de los costos que implicarían para la sociedad, en Estados Unidos de América, adoptar algunas de las prácticas de países exitosos de Asia. Parece claro que las soluciones de los sistemas educativos son, en parte, propias – endogámicas -; pero no están ajenas a la realidad de la cultura, la economía y la sociedad, donde fueron concebidos y desarrollados. Igual que las soluciones locales para problemas locales, podría decirse que los sistemas educativos también son singulares.

El informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007a; 2007b) menciona como una virtud, reclutar futuros docentes de entre las mejores calificaciones de cada cohorte del bachillerato. Eso puede ser beneficioso para mejorar promedios, pero no dice nada acerca de disminuir la brecha entre los mejores y los del otro extremo. Pennac (2008), al contrario, ha deducido - de su propia experiencia - que quizás los mejores alumnos no serían los mejores profesores, especialmente en las etapas donde se pretende una educación para todos. Los estudios comparativos que han medido el aprendizaje de los alumnos, utilizando como variables el *conocimiento del profesor* y por otro lado, la *práctica de aula del profesor*, parecen darle la razón al francés.

Hemos hecho un breve recorrido desde las raíces de las organizaciones, la cultura, hasta llegar al tipo particular de burocracia profesional - a veces maquinal – de los sistemas educativos. En adelante nos enfocamos en aspectos que le son propios, aunque no en exclusiva, para completar una visión de cercanía, antes de entrar al terreno. Estamos recorriendo las ideas y teorías tratando de identificar tendencias. Eso quiere decir, a nuestro entender, que el devenir no sigue un camino direccionado. Da la impresión de que cada nuevo paso debe optar por diferentes grados de aproximación entre teorías

extremas de un continuo. Para cada teoría estudiada, hay evidencia, en otro contexto, de una que puede ser radicalmente opuesta, como este último ejemplo comparando a Barber con Pennac.

En el mismo sentido, no nos parece válida la pretensión de aislar alguna de las variables, de su contexto de realización. Y, habida cuenta de que la mayoría de los estudios internacionales se basan en el análisis de documentos oficiales y de entrevistas con informantes calificados, creemos que la mirada crítica sobre la propia experiencia – que es el caso de Pennac – sirve como indicio de que las opciones para dejar de hacer lo mismo de siempre, deberían surgir localmente. Puede regularse e imponerse desde fuera un protocolo – un nuevo lenguaje superficial – pero la gramática seguirá siendo la misma (Montero, 2007, p. 414).

CLAMOR DEL MAL ALUMNO

- Voz del zoquete -

-¡Nada de empatía! ¡La empatía nos importa un bledo! ¡Nos sienta más bien como un tiro, vuestra empatía! Nadie os ha pedido que os creáis nosotros, os piden que salvéis a unos mocosos que no tienen medios ni para pedíroslo. ¿Puedes comprender eso? Os piden que añadáis a todos vuestros conocimientos la intuición de la ignorancia, y que salgáis a pescar zoquetes. ¡Es vuestro curro! El mal alumno tomará las riendas cuando le hayáis enseñado a tomar las riendas. ¡Es todo lo que piden!

Figura 26. Clamor del mal alumno

2.2 Cambio

Las teorías que estudian el cambio en las organizaciones parecen surgir de la propuesta de Kuhn (1962; 2004) acerca de la estructura de las revoluciones científicas, aunque naturalmente el tema se ha estudiado desde mucho antes. Lewin (1946), por ejemplo, con su teoría de la acción en el campo social. Podríamos hablar de dos grandes tendencias: las que se enfocan en la naturaleza del cambio, que podríamos denominar ontológicas; y, las que se

enfocan en la instrumentación del cambio, es decir, metodológicas. Kuhn define los paradigmas como conjunto de creencias (p. 158) y además como modelos (p. 13)¹². Unas y otras darían fundamento a nuestra clasificación.

El cambio está íntimamente ligado con la cultura (Schein, 2010). Para Schein, la cultura tiene tres niveles, cada uno asociado con el grado en el cual el fenómeno cultural es visible para un observador (p. 23). Podemos decir que las teorías ontológicas llegan a interesarse en el nivel más profundo, axiomático, si se quiere, el de los supuestos básicos (Argyris, 2009; Schein, 2010). Las teorías metodológicas no lo estudian: su interés está en indagar cómo se produce la transformación (Berman y McLaughlin, 1974; Drucker, 2001; Lewin, 1992; Mintzberg, 2005; 2009; 2011b; Perrow, 1967). El cambio es orientado inicialmente por un líder. En los centros educativos el rol del director parece esencial, según todos los autores que estamos nombrando.

Recorreremos teorías sobre cambio desde lo general a lo local, pasando por el ámbito europeo fuera de España, España y Galicia. En el trayecto también recogeremos perspectivas del cambio en educación. Comenius (1976) proponía en 1657 idear un tipo de escuela donde no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera (p. 37). Seguimos intentándolo.

2.2.1 General

Los autores más identificados con las teorías ontológicas del cambio, que ya presentamos, son Argyris (1971) y Schein (1985). Incluso Schein (2010) completa su explicación de los *supuestos básicos* (p. 28) de la cultura asimilándolo con lo que Argyris y Schön (1974; 1978; 1996) denominan teoría en uso (1974, p. 7).

¹² La primera edición en 1962 tuvo una crítica negativa de Masterman (1999) debido a la cantidad de diferentes definiciones que ofrecía sobre paradigma. Masterman menciona que no menos de 21 sentidos. En la Posdata a la edición de 1969 (Kuhn, 2004) utilizó el término matriz disciplinaria (279). Los elementos que había mencionado antes como paradigma forman parte de la matriz disciplinaria y deben ser especificados individualmente (280).

Argyris distingue dos tipos de cambio, uno superficial y otro profundo, que podrían asociarse con la resolución de problemas científicos de la propuesta de Kuhn (2004). En ambos casos es necesario hacer nuevos aprendizajes.

En lo que llamaremos cambios superficiales, se trata de refinar la forma de hacer las cosas dentro del mismo marco de referencia. El término acuñado por Argyris y Schön (1978) es *single-loop learning*.

Cuando es necesario romper el marco de referencia, es decir, cambiar los fundamentos de la acción, hablan de *double-loop learning*¹³. Este segundo tipo de aprendizaje es similar al que sugiere Kuhn (1962), cuando aparece una anomalía que la ciencia normal no puede resolver (2004, p. 93) y que eventualmente lleva a un nuevo marco de referencia que lo incluya.

Numerosos autores han utilizado este enfoque para analizar, promover o implantar cambios educativos, desde la práctica individual de cada docente a una formulación colectiva de la actividad en el centro educativo, a través de comunidades profesionales de aprendizaje. Estas últimas son descendencia directa de la propuesta de Argyris, quien fue el primero que introdujo el

AUTORES que ANALIZAN el CAMBIO en la PERSPECTIVA ONTOLÓGICA de ARGYRIS

Schön (1983, 1993) aplicó la idea del *double-loop learning* a la formación profesional y es lo que llamamos en la práctica docente reflexión sobre la acción y acción reflexionada

Bliem y Davinroy (1997) plantean que puede pasar inadvertido “el posible conflicto entre las creencias subyacentes de los docentes y la filosofía que fundamenta los cambios de práctica propuestos” (5)

Darling-Hammond (2009) identifica diferentes enfoques de reforma educativa, el “profesional” (46) estaría en este entorno

Dufour et al (2008) - con otro equipo en 2010 -, o Dufour y Eaker (1998), estudia la formación de comunidades profesionales de aprendizaje (CPA) – *Professional Learning Communities* (PLC) – y maneja el término “cambio de segundo orden” (2008:470), en clara referencia al *double-loop learning*

Hord (1998) también es consultora y trabaja en la formación de CPA, en este caso, apoyando al claustro de un centro “a medida que trabajan juntos en el nuevo currículum” (6)

Reeves (2007a) reconoce que todos los cambios conllevan riesgos y propone reflexionar sobre la alternativa de abordar un cambio o mantener la práctica tradicional (7)

Shepard (2000b) advierte sobre la necesidad de “reconocer el poder de creencias ocultas y duraderas” (15), cuando se intenta cambiar el modelo de evaluación de aprendizajes

Tomlinson et al. (2008) plantea que “el cambio es inevitable en la actividad docente” (22) y se adhiere al cambio de segundo orden. Una de las causas de resistencia sería “la humillación de volverse novato en un nuevo oficio tras haber sido un artesano experto en el anterior” (id)

William (2007) discute la incorporación de nuevos modelos de evaluación. Cree que el medio para los docentes es una comunidad de aprendizaje porque se intenta cambiar “prácticas rutinarias profundamente arraigadas” (197)

Tabla 11. Cambio educativo en la perspectiva de Argyris

¹³ Podría decirse aprendizaje iterativo y aprendizaje reiterativo. Pensamos que la traducción literal - doble bucle - no representa el sentido del término en inglés

concepto de aprendizaje de las organizaciones (1971; 1976; 1993a; 1993b; 2001; Argyris, 2009); y, también en colaboración con Schön (Argyris y Schön, 1978; 1996).

Schein propone que el cambio de cultura implica inevitablemente un proceso de desaprender así como de reaprender (2010, p. 313). Primero deberían enfocarse los objetivos de cambio en los problemas que se desea superar. Cuando dichos objetivos estén definidos, lo conveniente sería evaluar la cultura para determinar cómo ayudará o interferirá con el proceso de cambio (íid). El nuevo aprendizaje puede realizarse siguiendo modelos o por ensayo y error.

AUTORES que ANALIZAN el CAMBIO en la PERSPECTIVA ONTOLÓGICA de SCHEIN

(Barker, 1993): (...) los seres humanos pueden elegir cambiar sus paradigmas [y así] ver el mundo de otro modo (157-158)

(Boyatzis, 2005): una persona puede iniciar el proceso de cambio y aprendizaje (328). Además, los cambios conductuales permanentes son siempre voluntarios. Aprendizaje y cambio son equivalentes, aprender para un examen, puede ser cambio no deseado y por lo tanto olvidable (326)

(Bunker y Alban, 2006): recomiendan comenzar por objetivos manejables porque "as pequeñas victorias pueden hacer una gran diferencia y construir credibilidad (319)

(Elmore, 2009): opina que los centros educativos mejorarán fundamentalmente desafiando la cultura que crea una práctica atomizada y también desafiando el entorno institucional que apoya y refuerza esa cultura (234)

(Goleman, 2006): cambiar un hábito basado en la inteligencia emocional exige un nuevo tipo de estrategia de aprendizaje" (245)

(Gorz, 1998): definir los cambios que se deben realizar partiendo del fin último al que se quiere llegar, en lugar de partir de los medios disponibles, de los parches inmediatamente realizables (81)

(Kotter, 2004): propone abocarse al cambio apelando a necesidades, emociones y valores humanos básicos, a menudo desaprovechados (19) y anclar nuevos enfoques en lo profundo de la cultura de la organización (Kotter, 1996, p. 52)

Rainey (2009): habla de perseguir el cambio integral (409)

(Senge, et al., 2000): incluyen sumergir a la gente en un grupo o cultura que les haga cambiar sus antiguas normas y comportamientos (392)

(Tucker, 2009): cuestiona la transferencia directa de modelos entre países

Tabla 12. Cambio educativo en la perspectiva de Schein

En las corrientes metodológicas, Berman y McLaughlin (1974) estudiaron el resultado de la implantación de programas de mejora en el sistema educativo. De su investigación surge que las variables locales hacen que los resultados en cada centro sean diferentes y que, a su vez, los programas puedan variar a lo largo del tiempo, a medida que se va cambiando la estrategia innovadora para adaptar la estructura institucional a su cumplimentación (p. 14). Lo llamaron fenómeno de mutación (*mutation phenomenon*). La naturaleza de la innovación en educación – es el término que utilizan para referirse

a lo que llamamos reformas – implica que la decisión de implantación sea el comienzo de un proceso con alto grado de inestabilidad y variabilidad (p. 19).

Pensamos que esto supondría un refuerzo para la perspectiva de un paradigma de singularidad.

Peter Drucker (2001) aboga por el sistemático abandono de lo antiguo (p. 120) para promover lo nuevo. Es el único camino. Considera que la principal causa de la falta de innovaciones en las organizaciones es que su gente está demasiado absorbida por antiguos menesteres (íd). Recomienda una revisión periódica de las prácticas para establecer cuáles merecen sobrevivir y desechar las que han dejado de ser

útiles (íd). Así lograríamos mejores resultados y además estimularíamos la creatividad incluso en los ambientes más obstinadamente burocráticos (íd).

AUTORES que ANALIZAN el CAMBIO en la PERSPECTIVA METODOLÓGICA de BERMAN Y MCLAUGHLIN

(Aristimuño, et al., 2011): han sugerido que factores de incertidumbre que acompañan a la innovación o a la introducción de nuevas estrategias, sumado al costo en tiempo y gestiones necesarios para su aplicación es probable que no inviten a correr riesgos (159), con lo cual la iniciativa es apropiada por las instancias superiores del sistema.

(Clemmer, 2010): plantea que el cambio no puede ser administrado (99). Esto es, no se lo puede hacer avanzar paso a paso, como un proceso ordenado. En cambio, podemos ignorarlo, resistirlo, reaccionar, capitalizarlo y crearlo. Si resultamos víctimas o vencedores depende de nuestra preparación para el cambio (íd). Por eso el mejor modo de relacionarse con el cambio es perfeccionándose (íd)

(Hargrave y Van de Ven, 2006): sugieren que los cambios no se realizan en consideración a su eficacia, sino que la acción está dirigida por el “deseo de mantener el poder o legitimarse a la vista de quienes controlan los recursos de la organización” (879)

Tabla 13. Cambio educativo en la perspectiva de Berman y McLaughlin

AUTORES que ANALIZAN el CAMBIO en la PERSPECTIVA METODOLÓGICA de DRUCKER

(Deming, 1994): percibir la necesidad de innovar (40)

(Fullan, 2003a; 2008; 2009): cambie la situación y usted tiene una oportunidad de cambiar el comportamiento de la gente a corto plazo y más allá (2003a:2) el continuo de innovaciones permanentes aplica a todos los trabajos (Fullan 2008:75) evaluación e investigación continua (2009:277)

(Fullan y Hargreaves, 1997): mayor control sobre el currículum y la metodología docente a los profesores y a los directores (138) (Hargreaves y Fullan, 2009): poca gente cambia realmente a menos que, en algún punto, vean la necesidad de hacerlo (2)

(Hargreaves, 2009): el arte de esparcir el cambio tiene que ver con construir nuevas relaciones tanto como disseminar nuevo conocimiento (35)

(Hargreaves y Fink, 2008): se puede alcanzar un éxito inicial si [las iniciativas] se articulan en torno a personas entusiastas dispuestas a colaborar (210)

(Ishiwaka, 1997): discutir el proceso de manera franca y abierta (78)

(Saul, 2004): para determinar cuáles prácticas son ‘mejores’ (...), primero debe identificar precisa y concretamente qué resultados está tratando de alcanzar (4)

(Walton y Deming, 1986): la innovación requiere fe en el futuro (56)

Tabla 14. Cambio educativo en la perspectiva de Drucker

La revisión permanente está relacionada con lo que llamamos hoy en día control de procesos, gestión de la calidad y similares, que incluso se han normalizado a nivel internacional y se certifican. Es el caso, por ejemplo, de los Centros Integrado de Formación Profesional (CIPF). Hay una investigación realizada por Pilar Carnota (2011) y dirigida por Antonio Rial del DOE, en la USC, que ha estudiado el avance de la implantación de un modelo de calidad en dichos centros de Galicia.

Lewin (1992) propone un modelo de cambio social consistente en tres etapas: descongelar, cambiar, congelar (p. 85). La resistencia al cambio que ofrece una persona, al menos en parte, se encuentra en la relación entre el individuo y el valor de los estándares del grupo (p. 85) de pertenencia. Schein (2010) sostiene este modelo de instrumentación, pero mientras Lewin habla de sistema de valores, Schein profundiza al nivel de los supuestos no confrontables ni debatibles y pone mayor énfasis en el papel activo de las personas implicadas en el cambio social o educativo¹⁴ (León y Montero, 2003, p. 161).

**AUTORES que ANALIZAN
el CAMBIO en la PERSPECTIVA
METODOLÓGICA de LEWIN**

(Gallwey, 2001): el primer paso (...) hacia el cambio se asienta en un reconocimiento desprejuiciado de las cosas como son (12)

(Rogers y Freiberg, 1994): Para que se produzca un cambio real en estas escuelas [con fracaso escolar sostenido], hace falta reformular y reconfigurar física, emocional y educativamente el entorno de aprendizaje (335)

Tabla 15. Cambio educativo en la perspectiva de Lewin

Mintzberg (2009) plantea que los cambios en las burocracias profesionales – uno de los cinco tipos de estructuras de su teoría – no ocurren por imposición normativa de los gobiernos, ni por reformas impulsadas por nuevos directivos, sino lentamente a través del cambio generacional, del cambio de los aspirantes a introducirse en la profesión, de lo que aprenden en sus escuelas profesionales (p. 425) – ideales, habilidades y conocimientos. En segundo lugar, el cambio es resultado de su voluntad de actualizar las habilidades ya adquiridas (id). Hablar de la sucesión generacional que llega con nuevos conocimientos, habilidades e ideales parece una referencia innominada a Kuhn (2004, p. 45).

¹⁴ “En la visión original de Kurt Lewin latía la necesidad de que la Psicología Social tuviera la capacidad de transformar la vida cotidiana, pero en su propuesta se aprecia una visión tecnológica de la intervención social. Las versiones más recientes que se han desarrollado a partir de su idea inicial han puesto mayor énfasis en el papel activo de las personas implicadas en el cambio social o educativo” (León y Montero, 2003, p. 161).

Según Mintzberg (2009), para resolver la resistencia al cambio en las burocracias profesionales lo mejor que puede hacer la sociedad es un llamamiento al sentido de responsabilidad pública del profesional (p. 425); y, cuando eso no sea posible crear presiones sobre las asociaciones profesionales en vez de sobre las burocracias (ídem). Por otra parte, sugiere que en las organizaciones profesionales, los directivos tienen que ser maestros en las relaciones humanas (...) para fusionar a los expertos individualistas en equipos de funcionamiento fluido (1991b, p. 240); aunque advierte que el trabajo de los proyectos innovadores es muy difícil de controlar (ídem). En esta última idea se acerca a la posición de Clemmer (2010), que mencionamos antes.

Mintzberg (2005) asocia cambio con aprendizaje - igual que Schein (2010) -, y sobre el aprendizaje plantea que no es hacer; es reflexionar acerca del hacer (2005:228), en lo que se acerca a Schön (1983, 1993), sin mencionarlo. Desde la perspectiva directiva, Mintzberg (2011a) entiende que pequeños equipos en el nivel medio pueden ser más eficaces en cambiar una organización que los esfuerzos obligados desde 'arriba' (p. 28). Esto lo entendemos como la acción que pueden realizar los equipos directivos de los institutos en coordinación – o quizás el término más adecuado fuera alianza – con los jefes de los departamentos.

CONCEPTO DE INNOVACIÓN

(...) innovar significa romper con las pautas establecidas. Así pues, la organización innovadora no puede contar con ninguna forma de normalización para su coordinación

(Mintzberg, 2009, pp. 480-481)

Figura 27. La innovación según Mintzberg

Perrow (1967) propone que un cambio en los objetivos impone un cambio en la tecnología, que en su teoría es el término genérico para designar el modo en que se hacen las cosas en una organización. El cambio en las prácticas debe ser acompañado por un ajuste de la estructura que permite aplicarlas. Si no hay concordancia entre objetivos, prácticas y estructura (el marco de las relaciones interpersonales), la organización estará sometida a fuertes presiones (p. 203).

Las teorías que estudian el cambio y la implantación de cambios son diversas y hasta divergentes, pero todas ellas son producto de investigaciones.

AUTORES que ANALIZAN el CAMBIO en la PERSPECTIVA METODOLÓGICA de PERROW

(Etkin y Schvarstein, 1993): estudian el "isomorfismo", que es la tendencia a imitar la estructura y prácticas de las organizaciones exitosas

(Murphy, 1989): propone la incorporación de los padres para realizar algunas tareas de gestión, administración y curriculares en los centros educativos, de manera que, como consecuencia, los docentes estén más dispuestos a formar asociaciones con ellos (50)

(Terigi, 2006): discute las dificultades de cambiar el currículo cuanto más se corresponden la estructura curricular, los puestos de trabajo y el sistema formador (161)

(PNUD, 2009): está recomendando a la Argentina desarrollar centros similares a los IES o la articulación entre instituciones que brinden niveles complementarios, para minimizar las dificultades que implican los cambios de nivel y de ciclo. Se refiere a que un docente del nivel siguiente planifica con uno del nivel anterior coordinando los contenidos para facilitar la transición de un nivel a otro (166)

Tabla 16. Cambio educativo en la perspectiva de Perrow

Es posible que en un esfuerzo por sistematizar los hallazgos de manera comprensible, algunas variables intervinientes no se estén teniendo en cuenta, como plantean Berman y McLaughlin (1974). También es posible que el cambio no pueda ser controlado realmente, como plantean Clemmer (2010) o Mintzberg (2005; 2009; 2011a), y cada resultado sea singular; o, como propone Merton (1936) no se puede asumir en ciencias sociales que frente a un cambio provocado, todo lo demás quede igual y pueda predecirse el resultado.

Es decir, el cambio no solamente afecta lo que se intenta modificar, sino que influye en todo el sistema (Deming, 1994). Por eso, parecería desmedido - utópico, arrogante, inútil o ingenuo - pretender dirigir, desde el exterior, el cambio en el interior de cualquier unidad organizativa, sea ésta la Autoridad Educativa de una Comunidad Autónoma, la Inspección Provincial, los Institutos de Educación Secundaria, o los Departamentos Didácticos.

(...) en la medida que las predicciones de los científicos sociales se divulgan y la acción ocurre con el total conocimiento de estas predicciones, la condición 'todo lo demás igual' asumida tácitamente en todos los pronósticos, no se cumple
(Merton, 1936, p. 904)

Figura 28. Crítica de Merton al cambio social controlado

Probablemente las estructuras formales representadas en los organigramas proporcionen una ilusión de control del sistema, mayor del que realmente se puede ejercer. Tal vez sería válido indagar el efecto que tendría en los aprendizajes de los alumnos el que la estructura formal de los IES fuera decidida en cada uno de ellos, siguiendo la propuesta de Freire (2005a).

Un último comentario sobre cambios y su normalización en la educación. Fullan y Hargreaves (1997) lo llaman errores de la innovación que habi-

(...) en la acción anti-dialógica, implícita o explícitamente, encontramos la intención de perpetuar en la 'estructura' las situaciones que favorecen a sus agentes. De ahí que éstos, al no aceptar jamás la transformación de la estructura que supera las contradicciones antagónicas, acepten las reformas que no afecten su poder de decisión, del que depende la fuerza de prescribir sus finalidades a las masas dominadas

(Freire, 2005a, p. 236)

Figura 29. Freire y la ética docente en el cambio educativo

tualmente son repetidos por muchos docentes con cada nuevo conjunto de orientaciones: lo simplifican, lo ignoran, lo mal interpretan, lo retrasan o se imaginan que ya lo están haciendo (p. 138).

2.2.2 Europa fuera de España

Hemos agrupado autores europeos con el criterio de las teorías ontológicas y las teorías metodológicas utilizado en la literatura general. Hemos alineado sus propuestas en las corrientes que tratamos en la sección anterior.

En la perspectiva ontológica representada por Argyris parecen ubicarse Pelletier (2003b); Perrenoud (2004; 2008); Rossi y Cole (1971). También hay un estudio comunitario (Comisión Europea, 2011). En línea con Schein encontramos comentarios de Mastenbroek (1993); Woycikowska et al (2008).

En la teoría metodológica del cambio, Delors (1996), nos sugiere la vertiente psicosociológica de Lewin. En consonancia con Perrow, parecen coincidir los planteamientos en De Sousa e Silva (2007) de Portugal – dirigido por Montero y Requejo de la USC; Jay (2002) del Reino Unido – en cuyo trabajo hemos percibido similitudes contextuales no explícitas con el isomorfismo de Etkin y Schvarstein (1993) -; Sigurgeirsson (2010) de Islandia; Zay (1998) de Francia.

En adición a las corrientes que mencionamos en las teorías metodológicas, entendemos que Crozier (2010) inaugura un grupo diferente. Estudió los sistemas burocráticos en Francia. Cree que una organización con ese sistema no solamente no corrige su comportamiento ante la evidencia de sus errores, sino que además, es demasiado rígida para ajustarlo sin una crisis (p. 198). Una idea que se contrapone tanto a Drucker como a Mintzberg.

En la línea de Crozier creemos que estaría también Bentley (2010), para quien el modelo burocrático es capaz de cambiar en tanto los cambios puedan ser acomodados dentro de sus propios parámetros organizacionales (p. 37). Tal concepción del cambio en las burocracias se complementa con la de Fortin y Gélinas (2003): el docente puede situarse con mayor facilidad en una postura de oposición (p. 65).

PERSPECTIVAS DEL CAMBIO	
ONTOLÓGICAS	METODOLÓGICAS
ARGYRIS	LEWIN
(Pelletier, 2003b): para que exista una posibilidad de lectura de sus saberes de acción [de los directivos] tiene que haber una ruptura de prácticas (35)	(Delors, 1996): coadyuvan al éxito de las reformas educativas: (...) los padres, los directores de los establecimientos de enseñanza y los docentes (23)
(Perrenou, 2004; 2008): un bucle de regulación metódica a partir de la reflexión sobre la acción aumenta rápidamente la eficacia profesional de los practicantes debutantes (2004, p. 139) el cambio de las prácticas de evaluación es acompañado entonces por una transformación de la enseñanza (2008, p. 197)	PERROW
(Rossi y Tom, 1971): el aspecto más ofensivo de tu escuela: vive como un fin en sí misma (17)	(De Sousa e Silva, 2007): explica el funcionamiento de los centros educativos como un compromiso entra la estructura formal y las interacciones sociales que se producen en su interior (127)
(Van den Berg y Sleegers, 2000): una escuela sólo puede existir como una organización que aprende cuando los profesores colaboran (345)	(Jay, 2002): el cambio sólo puede ser de dos clases: creador e imitativo (74), que podemos comparar con el isomorfismo de Etkin y Schvarstein (1993), también en este grupo de alineados con Perrow.
(Comisión Europea, 2011): Los centros de enseñanza como «comunidades de aprendizaje» tienen en común una visión, unos valores fundamentales y unos objetivos de desarrollo (7).	(Sigurgeirsson, 2010): un entorno de aprendizaje (...) basado en la experiencia de la unidad de educación especial (258)
SCHEIN	(Zay, 1998): una de las dificultades principales del asociacionismo parece residir en la falta de preparación de los enseñantes para la elaboración y realización de un proyecto de equipo en general (22).
(Mastenbroek, 1993): una estrategia de cambio debe contener (...) ideas acerca de la estructura y cultura por alcanzar (28)	
(Woycikowska, et al., 2008): en un centro, se puede identificar varias categorías de personas. Principalmente hay dos: los conservadores (...), y los innovadores (133)	

Tabla 17. Perspectivas del cambio en Europa

Podríamos relacionar lo anterior con la crítica de Freire (2005a, p. 236), citada más arriba, y de manera tangencial, con lo que Berman y McLaughlin (1974) consideran un problema en el cambio educativo: la adaptación mutua de la innovación y de las estructuras internas, según la flexibilidad que puedan tener éstas, para absorberlo y para satisfacer el mandato normativo (p. 14). El resultado no sería el proyectado por la AE que ha dispuesto la innovación. Esta clase de variabilidad es completamente diferente de la que se

produce al adaptar la reforma a las necesidades de los alumnos locales. Esto último es singularidad, lo anterior podría ser una forma de resistencia.

2.2.3 España

La literatura sobre cambio que hemos consultado en España parece indicar que los autores adoptan posiciones eclécticas. Esto es, una combinación de las líneas que hemos distinguido previamente. En realidad, hay numerosos textos acerca de las diferentes reformas, pero no hemos consultado estudios concretos que indiquen cómo funciona el cambio en las organizaciones educativas españolas.

Hay esfuerzos de investigación a nivel de tesis doctorales que indagan en el contexto local y que podemos incluir dentro de alguna de las propuestas que hemos presentado. Por ejemplo: Armas (1996) podría asociarse con la perspectiva tecnológica de Perrow: intenta identificar la formación de los directores que sería necesaria para los nuevos desafíos en los centros educativos. Álvarez Seoane (2011) se acerca a la perspectiva sociológica de Lewin: se interesa por la interacción educativa entre el gobierno local y el centro escolar. Ferreyra (2011) y García Carreña (2011) parecen trabajar con la revisión de la teoría en uso de Argyris y Schön (1974): Ferreyra estudia la transformación de una escuela en comunidad de aprendizaje; y, García

MODELOS PROPIOS Y MODELOS IMPROPIOS

¿Pueden trasladarse modos de actuar de unas sociedades a otras?

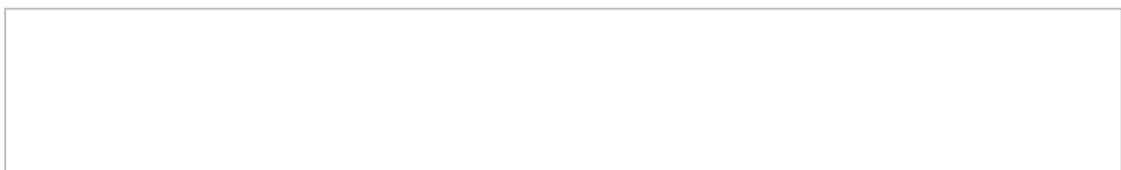
Hargreaves et al. (2007), ha expresado que el modelo finlandés no puede ser completamente copiado dado que “surge de la alineación entre, y la integración de, un conjunto profundo de valores sociales y culturales”, asociados o en conjunción con “un tipo particular de condición social y económica, y un enfoque distintivo de la reforma educativa” (11). Es como decir que Finlandia es Finlandia y España es España, y así sucesivamente. Por lo mismo, advierte sobre la selección de “la guinda del postre”, que es pretender implantar lo que generalmente se resalta de los modelos exitosos, sin considerar el contexto. Un camino al fracaso, al desperdicio de recursos de la sociedad y, naturalmente, un refuerzo del concepto de moda pasajera arraigado en el profesorado.

Tucker (2009), visitó los países que obtuvieron mayores puntuaciones en PISA para ver cómo podía usar sus ideas. Así, constató que las creencias y cultura subyacente de las sociedades, que daban lugar a cada una de las prácticas, contradecían creencias y cultura de su país (Estados Unidos de América), por lo cual no era trasladable, a menos que se deshiciera la naturaleza de algunas características de la identidad nacional (127-128). Lo mismo ocurrió en Finlandia y en Asia. En este continente recogió la idea de que: les gustarían las ventajas que obtenemos de nuestra cultura librepensadora, pero están mucho más temerosos de los costos sociales asociados a ella. A nosotros nos gustaría disfrutar de su alto nivel de habilidades y conocimientos en las asignaturas fundamentales del currículum, pero no si se obtiene al costo de una sociedad conformista, carente de imaginación (128-129).

Figura 30. Modelos educativos propios y ajenos

trata de encontrar condiciones para la implantación del liderazgo distribuido. González Fernández (1999) se relaciona con el cambio generacional de Mintzberg: estudia el liderazgo de los directores noveles. Martínez Rodríguez (2008) parece situarse en las líneas de Lewin (1992), y Argyris (2001), cuando analiza el impacto del Plan Curricular de Centro en los grupos de interés dentro y fuera del centro educativo; y, también el nivel de reflexión de los docentes hacia formas de desarrollo colectivo.

La mayoría de la oferta editorial sobre cambio parece constituida por ensayos. En ellos, más bien, se recomienda la aplicación de propuestas no probadas en España; o, se discute la expectativa de resultados de la reforma legal más reciente, describiendo los eventuales beneficios o sus inconvenientes. Sea por adoptar una posición ecléctica o sea porque se trata de una evolución del pensamiento, algunos de los autores más renombrados han hecho propuestas que encuadran en el concepto de diferentes corrientes.



CLASIFICACIÓN CONCEPTUAL SOBRE CAMBIO EN AUTORES DE ESPAÑA

Argyris	(Bolívar, 2010, p. 37) profesionales reflexivos, comparten conocimientos en sus contextos naturales de trabajo (Catalayud, 2010a, p. 178) un clima favorable hacia la evaluación (...) con formación y cambio de actitudes (Camacho, et al., 2001, p. 15) resolver por sí mismas los problemas que surjan después de concluir la fase de apoyo externo (Escudero, 2008, p. 157) análisis, reflexión, crítica y toma de decisiones (Imbernón, 2010a, p. 235) facilitar las capacidades reflexivas conjuntas sobre la propia práctica docente (Krichesky y Murillo, 2011, p. 73) Los profesores estudian distintas alternativas (Parcerisa, 2000, p. 12) el profesorado de la institución reflexione colectivamente sobre la práctica y sobre cómo mejorarla (Santos Guerra, 2007, p. 10) los profesores no solo enseñan sino que, a través de la reflexión aprenden (Sierra, 2008, p. 51) un proceso constructivo de aprendizaje de la transversalidad (Terrén, 2008, p. 78) motivación comunitaria
Schein	(Bolívar, 2010, p. 48) promover un cambio cultural (Canário, 2000, p. 184) un proceso de reconstrucción de las representaciones (Pérez Gómez, 2011, p. 96) Los rituales culturales se sustentan en redes de creencias y supuestos estables
Berman y McLaughlin	(Carbonell, 2010, pp. 607-608) no son las reformas las que cambian los centros sino los centros los que cambian las reformas (Fernández Enguita y Terrén, 2008, p. 11) Las reformas educativas consisten (...) en atraer a la escuela o retener en ella a grupos de alumnos de costes crecientes (Gimeno, et al., 1995, p. 49) nuevos problemas obligando a modificar lo inicialmente previsto (José Gimeno Sacristán en Varela (2007, p. 32)) suponía entrar en el terreno de 'lo pedagógico', lo que entonces se llamó la <i>egebeización</i> de la secundaria, así que una parte no estaba dispuesta a colaborar (Santos Guerra, 2002, p. 66) los profesores y las escuelas pueden adoptar posturas diferentes
Crozier	(Estruch, 2008, p. 195) No se ha querido abordar (...) la imprescindible adaptación de la profesión docente a las nuevas necesidades de un sistema educativo comprensivo (IFIIE, 2011, p. 781) los aspectos que menos promueven la realización de nuevos proyectos de innovación son el interés por experimentar nuevos modelos organizativos (Martín-Moreno, 2007, p. 12) la falta de flexibilidad de sus parámetros organizativos ha limitado la innovación (Orbañanos, et al., 1995, p. 172/87) la dificultad que entraña una medición objetiva de sus resultados (Prada, 2001, p. 28) la utilización o manipulación de las estructuras participativas (Rogerio, 2008, p. 254) se dé un giro radical y la vida escolar gire realmente en torno al alumnado
Drucker	(Bolívar, 2000, p. 9) los centros educativos, (...) deben configurarse como unidades básicas de formación e innovación (Manes, 1999, p. 43) El cambio es un fenómeno natural evolutivo (...) debido a situaciones de transformación del entorno (Martín Fernández, 2001, p. 172) dejar que la gente creadora promueva el cambio (Martín-Moreno, 2007, p. 38) El centro educativo actual necesita ser versátil (Muñoz, 2008, p. 95) quiénes son responsables de cada una de las actividades (...) para poder controlar el proceso (Riu y Ferreiro, 2008, p. 164) calidad de los resultados; adecuación de sus componentes a las necesidades específicas de la población escolar (Muñoz-Repiso, et al., 2000, p. 41) tener en cuenta las aportaciones de los movimientos de Eficacia Escolar y de Mejora de la Escuela (Santos Guerra, 2002, p. 69) la clarividencia y el coraje de la decisión y de la asunción del riesgo que conlleva
Freire	(López Herrerías, 2000, p. 14) defino educación como aprender a leer, interpretar y re-con-figurar la psico-cultura dominante, para lograr el desarrollo emancipado y liberador de cada persona
Lewin	(Ferreres y Imbernón, 1999, p. 10) Sin la participación del profesorado, cualquier proceso de innovación puede convertirse en una ficción (Martín Martín, 2002, pp. 209-210) vertebrar la identidad de los centros y potenciar un proyecto educativo coherente en el que participen todos los sectores de la comunidad educativa (Santos Guerra, 2007, p. 71) un proyecto peculiar determinado por la comunidad escolar que lo integra y adaptado al contexto en el que se sitúa (Uría, 1998, p. 206) en la participación del individuo en la organización existen grados
Perrow	(Bernal, 2006, p. 211) el trabajo en equipo es uno de los ejes centrales sobre el que debe descansar toda la actividad en una organización (Bolívar, 2010, p. 37) toda la organización debe estar al servicio de los aprendizajes (González, 2011, p. 104) organizar el trabajo de coordinación docente en los institutos en equipos, más que en departamentos (Manes, 1999, p. 42) Aquellos que no comprendan la dimensión de los cambios que se avecinan, probablemente no tendrán tiempo para reaccionar y el cambio los pase por encima (Santos Guerra, 2007, p. 69) Una forma de organizar la escuela facilitará la configuración de un modo de vivir y de ser (Santos Sanz, 2008, p. 124) adquisición de destrezas y habilidades para trabajar en equipo

Tabla 18. Cambio según autores en España

2.2.4 Galicia

En Galicia se ubican las investigaciones mencionadas antes: Armas (1996) – dirigida por Miguel Zabalza –; Álvarez Seoane (2011) – dirigida por Jesús Rodríguez, en curso –; y, González Fernández (1999) – dirigida por M^a. Lourdes Montero. Los resultados de la primera parecen estar aplicándose, en parte al menos, en los cursos de formación de directivos organizados por la AE de la Comunidad Autónoma de Galicia. Los de González Fernández parecen incorporados en cursos de la Facultad de Formación de Profesorado en el Campus Lugo de la USC.

Por su carácter orientador, hemos agregado trabajos de catedráticos de la USC: M^a. Lourdes Montero, Carlos Rosales, Miguel Zabalza. Además, algunos profesores en la Facultad de Formación de Profesorado en el Campus Lugo, desde donde hemos realizado la investigación: Rufino González, Eugenio Otero, Marta Poncet.

Hemos advertido ideas que pueden incluirse en diferentes corrientes de las que hemos discutido hasta ahora; sin embargo, hay un hilo conductor en todos los casos, que es el de la singularidad del cambio. Esto es: que las iniciativas para hacer las cosas de otro modo, deben producir efectos en el contexto donde se implantan para mejorar la situación de todas y cada una de las personas que la viven (Poncet y González, 2010, p. 243). Ya sea porque en el propio centro surge una idea o iniciativa que mejoraría las cosas (Zabalza, 2000, p. 208) o por la adaptación de las propuestas oficiales - Innovar no es dar cumplimiento formal y burocrático a los requerimientos de la AE (p. 202).

La iniciativa – sea innovación o adaptación – puede entenderse también como un proceso de investigación activa realizada por todos o por un conjunto de profesores (Rosales, 2000, p. 261). Para eso el valor del apoyo y asesoramiento desde la universidad se traduce en proporcionar una perspectiva externa, principios teóricos o ámbitos de intervención sobre los que el grupo quizás no había incidido... (p. 262).

Esta modalidad puede inscribirse en la corriente de la Formación en Servicio (FES) centrada en la escuela (o instituto), dado que para aumentar la calidad de las escuelas en las que ellos están, nada mejor que integrarla, entonces, en el lugar de trabajo (Montero, 1987b, p. 354). La singularidad puede resumirse en la idea de que el cambio en educación no responde a los parámetros de una aplicación tecnológica (Montero, 2007, p. 418).

De manera que a través de procesos de investigación respaldados en la ciencia, cada centro podría diseñar los cambios necesarios a través de la participación. Cada uno aislado, nada es. Todos juntos, son componentes esenciales de cada escuela (González Fernández, 2002, p. 155). La calidad de la participación, nos remite a procesos autónomos, descentralizados e informales y asimismo, a componentes internos que se amalgaman en lo que se denomina cultura de escuela (íd), de centro. Este esfuerzo por la coherencia en beneficio de los alumnos tiene antecedentes históricos. Por ejemplo: el entorno de los jóvenes comprometidos en las Misiones Pedagógicas fue amplio, desde anarquistas hasta católicos fervientes (Otero Urtaza, 2011, p. 215). Pero,

SINGULARIDAD DEL CAMBIO EDUCATIVO

“(...) el cambio en educación no depende del conocimiento directamente, porque la práctica educativa, histórica y socialmente configurada, no responde a los parámetros de una aplicación tecnológica”

(Montero, 2007, p. 418)

Figura 31. Singularidad del cambio educativo

también dice que la clave del éxito de las Misiones Pedagógicas fueron los equipos de gente que eran en su mayoría jóvenes (p. 214). Si ese es el caso, cualquier cambio debería esperar a las próximas generaciones. De ese modo, la responsabilidad se trasladaría a la formación docente.

En definitiva, el cambio parece ser una variable de la cultura y ésta del contexto, lo que ratifica que los tres deberían estar alineados. Creemos que cualquier intervención debería emerger del contexto y su cultura; o, de lo contrario, debería modificarse el contexto o la cultura para implantar un cambio particular.

2.3 Liderazgo

Liderazgo, más un adjetivo, ha sido tratado ampliamente bajo el título *Los apellidos del liderazgo* por González Fernández (1999) de la USC. Los adjetivos calificativos son, desde el punto de vista lingüístico, determinantes; son cualidades; y, también son limitadores.

Es decir, no se trata del liderazgo en general, sino que al calificarse, parece circunscribirse a un ámbito de referencia. Sugiere dominio de un campo específico; o, en otra perspectiva, que la acción del líder solamente se ejerce en determinados aspectos de una organización o en un tipo concreto de organizaciones. Así, por ejemplo, el líder pedagógico solamente sería líder en lo relativo a los procesos educativos de una organización o en instituciones educativas. El apellido vendría a poner un cerco alrededor del ejercicio del liderazgo, de manera que las personas influidas por él solamente tendrían sujeta, la parte de su comportamiento asociada al adjetivo.

No es nuestro interés ni el propósito del proyecto abundar en esta discusión. Es una cuestión que ha surgido al tratar el tema, que es parte esencial de nuestra hipótesis. Sin embargo, más allá de atribuirle superficialmente una intención innovadora, a los padres de cada término, quizás el trabajo de campo nos proporcione elementos de juicio sobre si las direcciones de los IES piensan en liderazgo pedagógico o simplemente en liderazgo, sin más; o si se trata de elucubraciones teóricas sin aplicación práctica.

Aún sin una calificación adyacente, hemos encontrado tres perspectivas del liderazgo: i) como característica propia de quienes están a cargo: el liderazgo no puede simplemente delegar la gestión (Mintzberg, 2011b, p. 9), y al mismo tiempo un imperativo moral (Drucker, 2001, p. 103); ii) como ejercicio paralelo a la gestión - o *management* -: administrar es hacer bien las cosas liderar es hacer las cosas que hay que hacer - Nanus, citado por Raney (2009, pp. 327-328); y iii) como condición indisoluble de quienes orientan procesos de cambio, que siempre implican transformación de la cultura: cultura y liderazgo son dos lados de la misma moneda (Schein, 2010, p. 22).

De cualquier forma, excepto en el último caso, los autores asocian liderazgo con cargos formales dentro de las organizaciones. Hemos advertido que a veces se distingue entre: i) la dirección y otros términos derivados asociados a conducción y orientación; ii) la autoridad moral o formal en la estructura jerárquica; o, iii) la gestión o administración de las organizaciones. Algunos autores cruzan las fronteras y abarcan en su discurso dos o los tres enfoques. En algunos casos podría tratarse de la perspectiva del traductor, pero a la vista de las versiones originales, no cabe duda de que los términos que utilizan, o no utilizan, permiten distinguir las tres variedades.

Hemos resumido en un cuadro una lista de autores que tratan el tema del liderazgo en general y más adelante expondremos qué se dice al respecto en Europa y, particularmente, en España.

La noción de líder en las organizaciones parece surgir como consecuencia de la dificultad para definir qué hacen específicamente las personas que ocupan los cargos de mayor responsabilidad. En 1938, Barnard escribía: La labor dirigente no es la de la organización, sino la labor especializada de mantener en funcionamiento la organización (Barnard, 1959, p. 246). El liderazgo parece asociado a la realización de activi-

EL TRABAJO DEL DIRECTIVO

A medida que se investiga, parece descubrirse que lo que hace el directivo solo puede calificarse de claramente identificable cuando podría realizarlo algún subordinado en otra organización, mayor o más perfecta. En otras palabras, cuanto más especializado se vuelve el rol de líder, más difícil resulta definir lo que hace

(Braybrooke, 1964, p. 534)

Versión castellana en Mintzberg (1991a, p. 133)).

Figura 32. El trabajo del directivo

dades que no pueden contenerse en normalizaciones burocráticas (Braybrooke, 1964).

Aunque el liderazgo está presente en todas las organizaciones, la mayor variedad de adjetivos aparece en la educación. Por períodos, surgen nuevos enfoques que podrían ser más bien una evidencia de que los sistemas educativos en general no están obteniendo resultados que satisfagan las expectativas de los diversos grupos de interés - *stakeholders* (Freeman, 2010, pp. 9-22).

PERSPECTIVAS DEL LIDERAZGO EN AUTORES QUE LO ESTUDIAN		
Liderazgo es equivalente a o actúa como...	Director, directivo, ejecutivo	Administrador, gestión, 'management'
	(Deming, 1994, p. 39)	(Walton y Deming, 1986, pp. 70-71)
	(Drucker, 1975, p. 421), (1990, pp. 33-34), (2001, p. 16)	(Drucker, 2002, p. 30), (2004, p. 3)
	(Dufour, et al., 2008, p. 308)	
	(Dufour, et al., 2010, p. 247)	(Dufour, et al., 2010, p. 247)
	(Dufour y Eaker, 1998, p. 183)	
	(Dufour y Marzano, 2011, p. 51)	
	(Fullan, 2003a, p. 5), (2011b, pp. 57-58)	(Fullan, 2008, p. 8)
	(Fullan y Hargreaves, 1997, p. 126)	
	(Hargreaves, et al., 2007, pp. 26-27)	(Hargreaves, et al., 2007, pp. 26-27)
	(Hord, 1998, p. 4)	(Hord, 1998, p. 4)
	(Hoyle y Wallace, 2005, p. viii)	(Hoyle y Wallace, 2005, p. vii)
	(Kotter, 2004, pp. 18-19)	(Kotter, 2004, pp. 18-19)
	(Mintzberg, 1991a, p. 93)	(Mintzberg, 2005, p. 6), (Mintzberg, 2011b, pp. 8-9)
	(Rainey, 2009, p. 319)	(Rainey, 2009, p. 315)
	(Wageman, et al., 2008, p. 22)	(Wageman, et al., 2008, p. 173)
	(Weinstein, et al., 2009, p. 21)	
	(Wren, 2008, p. 556)	(Wren, 2008, p. 556)
	(Parsons, 1951, p. 109)	(Farson, 2010, p. 39)
	(Elmore, 2000, p. 2), (2008, p. 52)	(Aristimuño, et al., 2011, p. 32)
	(Senge, et al., 2000, p. 5)	(Barker, 1993, p. 168)
	(Hallinger, 2007, p. 17)	(Spillane, 2009, p. 205)
	(Goleman, 2006, p. 189)	(Schein, 2010, p. 22)
	(Braybrooke, 1964, p. 534)	
	(Prentice, 2004, p. 2)	
	(Marzano, 2003, pp. 174-176)	
	(Kanold, 2011, p. 42)	

Tabla 19. Perspectivas del liderazgo en autores que lo estudian

Hallinger (2007) hace un repaso de las perspectivas del liderazgo en la educación de los últimos 30 años. En los ochenta, el liderazgo educativo (*instructional*). En los noventa, el transformacional. Desde fines de los noventa se introduce el liderazgo compartido¹⁵ (*distributed leadership*).

El siglo XXI habría comenzado con una preeminencia de los liderazgos educativo y compartido. Estas perspectivas, no obstante, interactúan con los estilos de dirección - más personalistas o más participativos - centrados

¹⁵ *Distribuido* o *compartido*, en esencia se trata de que existen espacios para el liderazgo y que estos son asumidos por diferentes personas que están alineadas en sus propósitos. En el sentido de compartir creencias, valores, quizás el término *compartido* tendría el doble significado de pluralidad de actores y unidad de criterio.

principalmente en la toma de decisiones y que se han plasmado en normas de funcionamiento, por ejemplo, para aprobar el plan estratégico o Proyecto Educativo de Centro (PEC). Según hemos expuesto, en cuanto puede regularse un comportamiento, éste dejaría de formar parte del repertorio de acciones de liderazgo.

El liderazgo educativo implica el aprendizaje de todos los miembros de la comunidad educativa, alumnos y profesores. De allí surge la corriente de desarrollo profesional docente. En la medida que la formación docente es asumida fuera del centro, esa parte del liderazgo educativo estaría excluida del que puedan ejercer los directivos escolares. Si además está regulada, dejaría de formar parte del liderazgo.

LIDERAZGO COMPARTIDO Y LIDERAZGO DISTRIBUIDO

(Aristimuño, et al., 2011, p. 32)
(Dufour, et al., 2008, p. 308)
(Farson, 2010, p. 39)
(Hallinger, 2007, p. 3)
(Hargreaves, 2009, p. 35)
(Hargreaves, et al., 2007, pp. 26-27);
(Mintzberg, 2010b, p. 50; 2011b, p. 152)
(Spillane, 2009, pp. 208-209)
(Rainey, 2009, pp. 353-354)

Tabla 20. Liderazgo compartido y liderazgo distribuido

Un modo de que el aprendizaje de los docentes sea local, sería promoviéndolo desde su propia práctica reflexionada y compartida (Stenhouse, 2003, p. 211). En esta línea todos los profesores son a su vez enseñantes y aprendientes; y, en cuanto, progresivamente, del aprendizaje surgen nuevas propuestas que deben desarrollarse entre todos, los docentes asumen liderazgos en diferentes espacios del centro educativo.

Entonces, hay liderazgo educativo y liderazgo compartido. Esta conjunción de tipos de liderazgo daría lugar a la formación de comunidades de aprendizaje dentro de las organizaciones que aprenden (Argyris, 1993b; 2001; 2009); y, en una extensión particular para los centros educativos, de las Comunidades Profesionales de Aprendizaje (CPA) (Dufour, 2004; Dufour, et al., 2008; Dufour y Eaker, 1998; Dufour y Marzano, 2011; Kanold, 2011).

Cualquiera que sea la perspectiva desde la que se conciba el liderazgo, la finalidad última parece ser la de la mejora continua (Covey, 2003, p. 129; Deming, 1989, p. 193; Drucker, 2001, p. 68; Ishiwaka, 1997, p. 79). En el

caso de la educación, que los alumnos aprendan más y mejor, que es una manera de hablar de calidad (Elmore, 2000, p. 7; Hord, 1998, p. 5; Reeves, 2011, p. 73; Weinstein, et al., 2009, p. 21).

Algunos autores, además, señalan particularmente como parte del ejercicio de liderazgo tres dimensiones de trascendencia: i) *la toma de decisiones*; ii) *el manejo de conflictos y acuerdos de ganar-ganar*; y iii) *la formación de equipos productivos*.

DIMENSIONES ASOCIADAS AL EJERCICIO DE LIDERAZGO		
Toma de decisiones	Manejo de conflictos y acuerdos de ganar-ganar	Formación de equipos productivos
(Deming, 1994, pp. 39-40)		(Deming, 1994, p. 38)
(Drucker, 2001, p. 16; 2004, pp. 176-7)	(Covey, 2003, p. 129)	(Drucker, 1975, p. 421; Drucker, 2001, p. 39; 2004, pp. 176-7)
(Dufour, et al., 2008, p. 308)		(Dufour, et al., 2008, p. 310)
(Dufour y Eaker, 1998, p. 184ss)	(Deming, 1994, p. 90)	(Fullan y Hargreaves, 1997, p. 131)
(Elmore, 2000, p. 6)		(Gawel, 1997)
(Fullan y Hargreaves, 1997, p. 126)	(Dufour, et al., 2010, p. 247)	(Hargreaves, et al., 2007, p. 8)
(Hord, 1998, p. 4)		(Marzano, 2003, pp. 174-6)
(Mintzberg, 1991a, pp. 135-6; 2005, p. 12; 2010a, p. 10; 2010b, p. 50)	(Dufour y Marzano, 2011, p. 51)	(Mintzberg, 2005, p. 6; 2011a, p. 25; 2011b, p. 126)
(Rainey, 2009, p. 346)		(Reeves, 2011, p. 73)
(Reeves, 2007b, pp. 233-4; 2011, p. 42)	(Goleman, 1999, p. 205)	(Wageman, et al., 2008, p. 184)
(Schmoker, 2006, p. 106)		(Walton y Deming, 1986, pp. 66-7)
(Wageman, et al., 2008, p. 36)	(Mintzberg, 1991b, pp. 284-5)	
(Walton y Deming, 1986, pp. 66-7)		
(Wren, 2008, p. 556)	(Senge, et al., 2000, p. 74)	

Tabla 21. Dimensiones asociadas al ejercicio de liderazgo

2.3.1 El liderazgo entre autores europeos fuera de España

Hemos encontrado planteamientos similares a los expuestos más arriba, entre quienes estudian el tema en Europa. En particular, de parte de quienes realizan estudios internacionales, como Barber et al. (2010), o la propia OCDE, institucionalmente (OCDE, 2009b) o por medio de autores patrocinados por el organismo (Pont y Hopkins, 2008; Pont, et al., 2008a). Presentamos una tabla para ilustrarlo brevemente.

PERSPECTIVAS DEL LIDERAZGO EN AUTORES QUE LO ESTUDIAN - EUROPA			
Liderazgo es equivalente a o actúa así	Director, directivo, ejecutivo	Autoridad, jerarquía	Administrador, gestión, 'management'
	(Barber, et al., 2010, p. 12) GB	(Barber, et al., 2010, p. 5) GB	(Barber, et al., 2010, p. 12) GB
	(Hulpia, et al., 2011, pp. 31-2) BE		(Hulpia, et al., 2011, p. 32) BE
	(Mastenbroek, 1993, p. 161) HO	(Mastenbroek, 1993, p. 161) HO	
	(OCDE, 2009b, p. 205)	(OCDE, 2009b, p. 205)	(OCDE, 2009b, p. 205)
	(Pont, et al., 2008a, p. 27; Pont, et al., 2008b, p. 14) OCDE	(Pont, et al., 2008a, p. 18) OCDE	(Pont, et al., 2008a, p. 18) OCDE
	(Pont y Hopkins, 2008, pp. 255-61) OCDE	(Pont y Hopkins, 2008, pp. 255-6) OCDE	
	(Van den Berg y Slegers, 2000, p. 344) HO	(Van den Berg y Slegers, 2000, p. 344) HO	
	(Woycikowska, et al., 2008, p. 117)FR		(Woycikowska, et al., 2008, p. 117)FR
	(Hopkins, 2008, p. 22) GB		
	(Leithwood, et al., 2006, pp. 6-12) GB		

Tabla 22. Perspectivas del liderazgo en Europa

En OCDE (OCDE, 2009b) entiende que en los centros de Educación Secundaria hay actualmente dos estilos de liderazgo funcionando al mismo tiempo: administrativo y educativo (*instructional*) (p. 205). Estos estilos serían consecuencia, por un lado, de la demanda pública por rendición de cuentas y, por otro, de lo que denomina devolución de autoridad en educación. El estudio tiene en cuenta cinco dimensiones en cuya enumeración aparece *management* en cuatro de ellas y *supervision* en la número cinco¹⁶.

El liderazgo educativo - enfatizando el desarrollo del profesorado - parece ser la alternativa más difundida para mejorar los aprendizajes de los alumnos (Barber, et al., 2010, p. 28; Day y Gu, 2010, p. 141; Leithwood, et al., 2006, pp. 6-12; Pont y Hopkins, 2008, p. 270); y, además, en el marco del aprendizaje organizacional (Pont, et al., 2008a, p. 25). Incluso, se recomienda no burocratizar este proceso de aprendizaje, sino más bien, que se facilite la cooperación horizontal entre los centros (Pont y Hopkins, 2008, p. 270).

¹⁶ Management-school goals index. Instructional management index. Direct supervision of instruction in the school index. Accountable management index. Bureaucratic management index (OCDE 2009:205). Las tres primeras se asocian al liderazgo pedagógico, las siguientes al liderazgo administrativo.

Esta última perspectiva está siendo estudiada como liderazgo sistémico, o del sistema (*system leadership*). Básicamente se trata de que las direcciones de los centros compartan su experiencia y conocimiento por medio de redes y grupos (Barber, et al., 2010, p. 17), apoyándose mutuamente en base a una agenda de objetivos concretos. El director de un centro trabaja para el éxito de otras escuelas, en una suerte de asociación ad hoc que la supervisión del sistema no objeta ni obstruye (Hopkins, 2008, p. 22). Pont y Hopkins (2008) advierten, ante el surgimiento de este nuevo tipo de liderazgo, y plantean que hay una tendencia creciente – en la literatura – a distorsionar las competencias genéricas, exacerbando aspectos singulares del rol de líder (p. 255). Entonces, citan de Leithwood (2004), el término *leadership by adjective*, que le atribuyen.

Los mismos autores que hemos citado en esta sección abordan el liderazgo compartido. A ellos se agrega un informe realizado en Bélgica (Hulpia, et al., 2011, p. 31), que menciona la relevancia del liderazgo compartido, surgido de un estudio sobre su impacto en el compromiso organizacional de los docentes.

Hasta aquí, el esfuerzo de investigación y sistematización de los consultores y organismos internacionales que hemos consultado, y que ofrece los resultados descritos.

Hacia el sur de Europa, persiste la idea de que los centros educativos son todos casos particulares. Pelletier (2003a) entiende que la gestión de la educación constituye una actividad que no corresponde al rigor científico, sino a la exigencia de la práctica (p. 219). Los estudios pueden ayudar a explicar los fenómenos en las organizaciones y su conocimiento prevenir a quienes asumen cargos de responsabilidad. Aun así, no es posible llegar al cargo y aplicar una receta, los directivos construyen su saber en la acción, mediante la acción y para la acción (p. 216).

A pesar de que los estudios más recientes se basan en trabajos de campo, realizados en diversos países, y ponen de manifiesto lo que parecen prácticas

innovadoras y transformadoras, los centros educativos, en su mayoría, mantienen un estado de cosas más o menos permanente. Por ejemplo, el primer deber de la dirección es mantener la paz (Jay, 2002, p. 44).

Es necesario tener presente que los informes dando cuenta de emergentes novedosos están enfocados en experiencias exitosas. Esto, en un sentido, nos retrotrae al movimiento de las escuelas eficaces de los años sesenta y a las investigaciones que dieron lugar al Informe Coleman de 1966 (*Equality of*

Educational Opportunity). Rescatamos la conclusión de que la calidad de

los centros influye más en el resultado de los alumnos pertenecientes a grupos vulnerables que en el de alumnos de nivel socio-económico medio o superior: el logro de alumnos pertenecientes a minorías depende más de la escuela a la que concurren que el logro de los alumnos de las mayorías (Coleman, 2000, p. 21). En consecuencia: i) a nivel de la sociedad, mientras el costo de mejorar la educación recaería en los grupos más favorecidos, serían los que menos se beneficiarían de dicho gasto; ii) a la interna de los Institutos, el esfuerzo que demande la mejora escolar se reflejaría en un número minoritario de alumnos y en los más aventajados – presumiblemente quienes continuarán estudios superiores –, la mejoría de sus resultados sería marginal. En última instancia, aumentar la calidad de la educación parece tener más relación con la ética que con el mercado. Quizás esa debería ser la primera cuestión a discutir en los claustros antes de decidir qué enfoques de liderazgo vale la pena desarrollar en cada centro educativo.

2.3.2 El liderazgo en España

En España el liderazgo se asocia con dirección, aunque no todos los autores consultados lo hacen; también se asocia con cambio y con aprendizaje. Presentamos una tabla de doble entrada que resume lo dicho. El vínculo entre

EL TRABAJO DIRECTIVO II

(...) el primer deber de la dirección (...) es impedir la guerra interna. En lo político, hemos aprendido a suprimir los alborotos y las luchas civiles, pero en la empresa no hemos sido capaces de ello

(Jay, 2002, p. 44)

Tabla 23. El trabajo directivo II

liderazgo y aprendizaje hace pensar en lo que hemos nombrado previamente como liderazgo educativo (*instructional*). Cuando la literatura en España relaciona liderazgo y aprendizaje, se refiere al aprendizaje de los alumnos. Pocos autores contemplan la concepción de aprendizaje del liderazgo educativo abarcando alumnos y docentes. Sin embargo, ese es el concepto de liderazgo educativo o pedagógico (Bolívar, 2010, p. 13).

PERSPECTIVAS DEL LIDERAZGO EN AUTORES QUE LO ESTUDIAN - EUROPA			
Liderazgo es asociado con	Dirección	Cambio	Aprendizaje
	(Armas, 1999, p. 44)	(Armas, 1999, p. 44)	(Armas, 1999, p. 44)
	(Bernal, 2006, p. 21)	(Bernal, 2006, p. 21)	
	(Bolívar, 2010, pp. 26-7)	(Bolívar 2000:202)	(Bolívar, 2000, p. 202; 2010, p. 13)
	(Gago, 2006, pp. 517-8)	(Gago, 2006, pp. 517-8)	
	(Gimeno, et al., 1995, p. 141)	(Gimeno, et al., 1995, pp. 154-6)	(Gimeno, et al., 1995, pp. 154-6)
	(González Fernández, 2002, p. 151)	(González Fernández, 1999)	(González Fernández, 1999, p. 224)
	(González y López, 2010, pp. 50-1)	(González y López, 2010, pp. 50-1)	
	(Krichesky y Murillo, 2011, p. 76)		(Krichesky y Murillo, 2011, p. 76)
	(Manes, 1999, pp. 60-1)	(Manes, 1999, pp. 60-1)	
	(Martín Fernández, 2001, p. 192)	(Martín Fernández, 2001, p. 192)	
	(Rey, 2008, p. 242)	(Rey, 2008, p. 242)	
	(Baz Lois, et al., 1994, p. 74)	(Marta, 2008, p. 103)	
	(Del Pino, 2002, p. 156)	(Terrén, 2008, p. 77)	
	(Guglieri, 2002, p. 161)		
	(Ramos, 2005, p. 196)		

Tabla 24. Perspectivas del liderazgo en España

Pero este intercambio de términos no es inocente. La pedagogía está referida a los niños, mientras que la palabra educativo incluye a todos. Desde el punto de vista lingüístico, en cambio, pedagogía aparece definida en el DRAE como ciencia que se ocupa de la educación y la enseñanza. Hay un desfase entre el lenguaje técnico de las ciencias de la educación y la lengua formal. *Andragogía* es un neologismo que no aparece en el diccionario¹⁷. Cuando un docente piensa en el liderazgo pedagógico de sus colegas de instituto, no se percibe a sí mismo comprendido en su influencia. Lo dicho queda en eviden-

¹⁷ Es posible, también, que la noción de aprendizaje a lo largo de la vida no forme parte de los supuestos básicos de la RAE y por tanto los únicos que necesitan educación y enseñanza sean los no adultos. Esta discusión excede nuestro propósito y consideraremos el término según la definición literal del DRAE.

cia, con meridiana claridad, cuando González Fernández, menciona al director y su implicación en el desarrollo de un liderazgo pedagógico-instructivo (1999, p. 224).

Entonces, el liderazgo pedagógico que se menciona en España vendría a ser el liderazgo educativo o educacional (Gago, 2006, p. 533); y éste, a su vez, la versión en castellano del *instructional leadership*, aparecido en los ochenta (Hallinger, 2007) - ya citado -, y que sería una aplicación, al campo educativo, de la propuesta de organizaciones que aprenden de Argyris (1993b; 2001; 2009).

El liderazgo compartido ha sido tenido en cuenta en la bibliografía más reciente (Bolívar, 2000; Bolívar, 2010; Gago, 2006; Krichesky y Murillo, 2011; Muñoz-Repiso, et al., 2000)

El liderazgo, en la educación, no es una novedad en España. Durante la Segunda República, las Misiones Pedagógicas reunían personas de buena voluntad y docentes, con diferente grado de responsabilidad en el sistema educativo, que ejercían el liderazgo de los grupos. Según relata Otero (2011), los *líderes* de cada equipo dieron un carácter distintivo a cada misión: inspectores, escritores, artistas y una cantidad de maestros (p. 217). Este pasaje proporciona evidencia de que el liderazgo de los docentes en España es histórico y que, lo pedagógico se refiere a niños y adultos.

Algunos autores atribuyen a los directores acciones propias del liderazgo sin expresarlo en esos términos. Por ejemplo, González y López (2010) describen una serie de estilos de dirección dentro de los cuales, algunas prácticas por parte del directivo que favorecen la mejora (p. 49), que hemos entendido

LIDERAZGO COMPARTIDO EN ESPAÑA

(Bolívar, 2000; Bolívar, 2010): se refiere a un liderazgo compartido (2000:203) y posteriormente a que los efectos exitosos del liderazgo en el aprendizaje de los alumnos dependerán de que el liderazgo esté distribuido o compartido (2010:20).

(Gago, 2006): presenta el liderazgo compartido como manifestación de la interdependencia que exige una colegialidad o colaboración en las actuaciones; y lo incluye como un componente de las propuestas para que los directores desempeñen un liderazgo *educacional* (533).

(Krichesky y Murillo, 2011): mencionan que se han propuesto tres modelos de liderazgo para desarrollar comunidades profesionales de aprendizaje: el liderazgo pedagógico, el liderazgo distribuido y el liderazgo para el aprendizaje (76).

(Muñoz-Repiso, et al., 2000): recoge trabajos fuera de España, de los que hemos dado cuenta (21)

Tabla 25. Liderazgo compartido en España

como una variante del cambio. De acuerdo con la propuesta de Schein, presentada más arriba, el cambio siempre involucra la cultura de la organización y siempre es orientado por un líder.

Caramés (2001) desarrolla un procedimiento de negociación aplicable también a la resolución de conflictos, que excede lo estrictamente operativo y menciona varias veces la política - cambios de política, contactos políticos, buscar el apoyo de otros (pp. 63-64) -, las cuales nos parecen más cercanas a la noción de líder que a la de funcionario directivo de centro educativo. Esto es lo que plantea Rey (2008): convivir con, y gestionar, los conflictos (p. 249).

La formación de equipos productivos está relacionada, a veces, con el ejercicio del liderazgo - (Armas, 1999, p. 51; Bernal, 2006, p. 21; Bolívar, 2010, p. 50; González y López, 2010, pp. 50-51; Rey, 2008, p. 241; Romo, 2008) -, a veces, con la dirección de centros como ejercicio funcional (Escaño, 2010, p. 160; Santos Guerra, 1982, p. 352; Vera, et al., 2006, p. 25).

Es seguro, que necesitamos discutir más ampliamente acerca del liderazgo y de la dirección, e intentar delimitar - si se puede -, qué parte de la actuación directiva es liderazgo y qué parte gestión, como sugiere Nanus en la cita de Raney (2009), y Bernal (2006). De lo contrario, habría que coincidir con Mintzberg (2011b), que son inseparables. Esto último crea la necesidad de prepararse para el cargo directivo de manera diferente. Es decir, no importa cuánta información o teoría se apropie, al tomar posesión del cargo, comienza el aprendizaje a través de la práctica (Pelletier, 2003a).

Es posible que esa noción exista en los docentes de todos los sistemas educativos, en todos los países, de ahí que a veces resulte difícil encontrar candidatos para la dirección, a satisfacción de la AE. Guglieri (2002) considera una contradicción que queriendo elegir al director, los docentes no queramos ser elegidos (p. 161).

Contamos con que los directores nos hagan saber si hay, es necesario, o ejercen, algún tipo de liderazgo. Conviene repasar la normativa.

El sistema educativo de España se rige básicamente por la Ley Orgánica de la Educación – 2/2006 de 3 de mayo de 2006. El artículo 132 establece 12 grupos de competencias del director. Se desarrollan en el Real Decreto 83/1996 y la Comunidad Autónoma de Galicia lo adopta y adapta con el Decreto 324/1996 (DOG n.156/1996).

Aunque el liderazgo puede ejercerse en todas las actividades de un centro educativo, hay

COMPETENCIAS LEGALES DEL DIRECTOR – LOE 132	
b)	Dirigir y coordinar todas las actividades del centro, sin perjuicio de las competencias atribuidas al Claustro de profesores y al Consejo Escolar.
c)	Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.
f)	Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos (...)
g)	Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos.
h)	Impulsar las evaluaciones internas del centro y colaborar en las evaluaciones externas y en la evaluación del profesorado.
i)	Cualesquiera otras que le sean encomendadas por la Administración educativa.

Tabla 26. Competencias legales del director

algunas responsabilidades que se relacionan más directamente con el aprendizaje. Podemos inferir, a priori, que donde el director debe dirigir, habría espacio para ejercer liderazgo pedagógico (*instructional*) y donde debe coordinar, habría oportunidad de poner en práctica liderazgo distribuido. Esta perspectiva es, exclusivamente, un punto de partida. Por ejemplo, en cuanto el director delega cualquier tarea incluida en la lista de competencias, quien la asuma estaría en condiciones de ejercer liderazgo. Según Mintzberg (2011b) no es posible delegar solamente la gestión. La delegación, las competencias formales de otros cargos y el aval a cualquier iniciativa docente, son oportunidades para que otros actores ejerzan liderazgo.

Es interesante notar que cuando se habla de liderazgo distribuido o compartido, el discurso parece sugerir una especie de reparto de porciones del liderazgo del director. En realidad habría que considerar también el surgimiento de nuevos liderazgos en espacios donde hasta ahora no llega el de los directivos. Los promotores de las comunidades profesionales de aprendizaje y sus divulgadores (Dufour y Eaker, 1998; Krichesky y Murillo, 2011) mencionan el liderazgo de los docentes en relación a las oportunidades de aprendi-

zaje de sus alumnos. Más general, todavía, las relaciones no formales a la interna de las organizaciones dan lugar a liderazgos que pueden o no estar alineados con los objetivos institucionales, como discutimos antes, en relación a las burocracias (Crozier, 2010).

En definitiva, las listas de responsabilidades son aspiraciones. En cuanto no está normalizado un procedimiento concreto de cumplimiento obligatorio, hay espacio para la iniciativa y el liderazgo. En ese sentido, el llamado desarrollo normativo, que sucesivamente acota los márgenes de actuación, se contrapone al liderazgo. Cuando una tarea es regulada, la burocracia emergente desvincula al agente del resultado. Como hemos descrito más arriba (Bennis & Nanus, 2007), la diferencia entre la gestión y el liderazgo parece ser precisamente esa: priorizar el procedimiento o priorizar el resultado.

Hay un área gris donde tanto puede establecer procedimientos concretos el centro educativo - que lo haría según su necesidad y singularidad -,

como la AE. En este caso, con normas impersonales. Igual que expresamos antes acerca de las teorías para estudiar las organizaciones, parafraseando a Perrow (1967), creemos que en el sistema educativo, las normas burocráticas referidas a procedimientos que podrían ser autorregulados en cada centro, o son tan amplias que resultan de poca utilidad, o necesariamente im-

COMPETENCIAS LEGALES DEL JEFE DE ESTUDIOS – RD 83/1996 33	
c)	Coordinar las actividades de carácter académico, de orientación y complementarias de profesores y alumnos, en relación con el proyecto educativo, los proyectos curriculares de etapa y la programación general anual y, además, velar por su ejecución.
e)	Coordinar las actividades de los jefes de departamento.
f)	Coordinar y dirigir la acción de los tutores, con la colaboración, en su caso, del departamento de orientación y de acuerdo con el plan de orientación académica y profesional y del plan de acción tutorial.
g)	Coordinar, con la colaboración del representante del claustro en el centro de profesores y recursos, las actividades de perfeccionamiento del profesorado, así como planificar y organizar las actividades de formación de profesores realizadas por el instituto.
i)	Fomentar la participación de los distintos sectores de la comunidad escolar, especialmente en lo que se refiere al alumnado, facilitando y orientando su organización, y apoyando el trabajo de la junta de delegados.
k)	Favorecer la convivencia en el instituto y garantizar el procedimiento para imponer las correcciones que correspondan, de acuerdo con las disposiciones vigentes, lo establecido en el reglamento de régimen interior y los criterios fijados por el consejo escolar.
l)	Cualquier otra función que le pueda ser encomendada por el director dentro de su ámbito de competencia.

Tabla 27. Competencias legales del Jefe de Estudios

pactarían negativamente en la singularidad de algunos institutos. Consideraremos un ejemplo más general. La LOE establece una bases para la formación de directivos para mejorar o favorecer la función.

Cada Comunidad Autónoma podría decidir si el acceso a cargos de dirección requiere formación previa obligatoria. Eso dependerá de la particularidad de cada una. En el caso de Galicia, por ejemplo, esté regulado localmente: los aspirantes seleccionados deberán superar un programa de formación inicial organizado por la AE; y a pesar de la autonomía de los centros, aquellas candida-

FORMACIÓN PARA DIRECCIÓN EN LA LOE

Las Administraciones educativas favorecerán el ejercicio de la función directiva en los centros docentes, mediante la adopción de medidas que permitan mejorar la actuación de los equipos directivos en relación con el personal y los recursos materiales y mediante la organización de programas y cursos de formación

(Artículo 131, numeral 5).

Tabla 28. Formación para dirección en la LOE

tas y candidatos que no superen este programa de formación inicial no podrán ser nombrados directores. Una lectura detenida de este decreto (29/2007 de 8 de marzo¹⁸) sugiere que es posible soslayar el impedimento. Lo válido es que se autorregula, permitiendo, al mismo tiempo, resolver los casos particulares. La autorregulación permite mantener la iniciativa y consecuentemente, ejercer liderazgo.

Creemos que, en las burocracias, el liderazgo se puede poner de manifiesto en los espacios donde las normas no son específicas. Crozier (2010) menciona que esos puntos débiles son fuentes de poder de quien puede controlarlos. Nosotros creemos que son los lugares donde el liderazgo puede hacer la diferencia entre procedimientos y resultados. Es posible que más o menor regulación tenga que ver con la expectativa de la AE en relación al liderazgo que se ejerce efectivamente en los centros educativos; o, a una aspiración de isomorfismo (Etkin y Schvarstein, 1993) de los centros con vistas a una supervisión homogénea. Ninguno de los dos es parte de la investigación. Sabemos que cada centro elige a su director, que no pertenece a un cuerpo funcional regulado. También sabemos que, tradicionalmente, la AE ha debido convocar a profesores para que asumieran la dirección del centro sin ser candidatos (Gimeno, et al., 1995).

¹⁸ Disponible en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/85F6?OpenDocument>

Hemos visto que no es un fenómeno aislado y que se repite en todas las organizaciones profesionales. La literatura deja claro que las funciones directivas, en cualquier organización profesional, son diferentes del ejercicio profesional que se realiza en lo que Mintzberg (2009) denomina núcleo operativo. De hecho los escritores de administración recomiendan desarrollar dos campos de carrera, uno en la línea profesional y el otro en la de función directiva (Rainey, 2009, p. 306). Algunos sistemas educativos tienen cuerpos profesionales y cuerpos directivos que se nutren del anterior.

Los profesionales que optan por la carrera directiva mantienen una carrera doble pues acreditan su desempeño en ambas. Pueden desempeñar cargos directivos permanentemente, o retornar al ejercicio profesional. En general, a largo plazo, los niveles salariales pueden llegar a ser superiores en la carrera profesional que en la directiva, para la mayoría. Este dato pone en evidencia, que los motivos para acceder a cargos directivos van más allá de un buen desempeño docente. En realidad, sería paradójico que el mejor profesional docente dejara de ejercer para dedicarse a la gestión institucional. Entonces, creemos que deberíamos indagar, a partir de estos supuestos, si es posible esbozar una imagen del candidato vocacional a la dirección de institutos.

Una nota complementaria. La LOE innovó al dar competencia al director para ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro, según se lee en el artículo 132, literal c.

<p>LO PEDAGÓGICO EN LA LOE</p> <p><i>Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro</i></p> <p>(Artículo 132, literal c)</p>

Tabla 29. Lo pedagógico en la LOE

Esta norma no ha sido desarrollada, lo cual en nuestra opinión, representa una oportunidad de liderazgo en toda la actividad del centro. Es posible que sea necesario desambiguar, de una vez por todas, qué quiere decir pedagogía en la letra de la ley. A tenor del diccionario, debería entenderse con el mis-

mo valor que el inglés *instructional*. En ese caso, toda la teoría acerca de ese liderazgo, de las comunidades de aprendizaje, de los acuerdos sobre prácticas, transversales y verticales – en y entre departamentos, y dentro de los planteles de cada nivel o curso académico – estarían abiertos a reflexión, discusión, revisión. Es posible que para eso sea necesario formarse; o, esperar que la próxima generación de docentes llegue con la formación adecuada. Nuestra intención es estudiar el ejercicio de este liderazgo en la elaboración de modelos de evaluación de aprendizajes en la ESO.

2.4 Competencias

El tema competencias entra en este proyecto en plenitud, porque es, precisamente un tipo particular de competencias, el foco de la evaluación en la ESO. La LOE incorporó este nuevo enfoque de la educación, que por primera vez institucionaliza una perspectiva transversal, por el momento, atemperada: competencias básicas. Los alumnos siguen dependiendo de las calificaciones individuales en cada asignatura, para certificar su promoción y eventualmente su titulación en la etapa obligatoria. Esa condición transitoria no obsta para reconocer que se trata de una verdadera revolución en la educación, que empieza a desvincularse, de este modo, de la antiquísima tradición iniciada con el trívium y el cuadrívium¹⁹ (Feito, 2010c).

2.4.1 Concepto y definición de competencia y competencias clave

La primera imagen del término competencia evoca el mundo del trabajo. De hecho, Taylor a principios del siglo XX (2002a) hizo una aproximación a la noción de competencia, pero utilizó el término *iniciativa*: en su sentido más amplio, para cubrir todas las buenas cualidades que se buscan en los hombres. La tarea de los supervisores era inducir esa *iniciativa* en cada trabajador para usar sus mejores esfuerzos, su trabajo más duro, todo su conocimiento tradicional, su habilidad, su inventiva, y su buena disposición. Es

¹⁹ Buena parte de las materias claves – en concreto las del *trivium* y el *cuadrivium* – existen desde la Antigüedad, perviven a lo largo de la Edad Media y llegan hasta nuestros días. Los distintos grupos profesional-académicos se convierten en un elemento de presión. Cualquier reducción de horario docente de una asignatura es considerada como una afrenta intolerable. El resultado final es un currículum sobrecargado con más de once asignaturas en los primeros cursos de la ESO (Feito, 2010c, p. 379).

decir que nos encontramos con: conocimiento, experiencia, habilidad, creatividad, motivación. Por la misma época, Durkheim (1996, p. 53) concluye que el objeto de la educación es suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales, intencionales. Están ordenados a satisfacer las exigencias de la sociedad política en su conjunto y del medio ambiente específico al que está especialmente destinado. Nos interesa resaltar que menciona suscitar y desarrollar.

Para Bernstein (1998) la lógica social de la competencia aparece en los años sesenta, con Chomsky, Piaget, Garfinkel y Levi-Strauss (p. 72). Sin embargo, son Maslow y Maslow (1971) quienes, a principios de los setenta, hablan de la necesidad de un nuevo tipo de ser humano capaz de vivir en un mundo en perpetuo cambio. Incluso se atreven a desafiar el sistema educativo preguntándose por la utilidad de enseñar hechos y técnicas que se vuelven obsoletos, tan asombrosamente rápido (pp. 55-57).

Actualmente, el término competencia se ha generalizado y ha sido utilizado extensamente – se ha puesto de moda –, pero la vaguedad de su significado no solamente es evidente en el uso cotidiano, sino también en muchas ciencias sociales (Weinert, 2001, p. 45). Weinert habla de inflación conceptual, porque a falta de una definición precisa se agregan múltiples complementos en cada una de las que se proponen. En pocas palabras no hay base para una definición o clasificación teóricamente fundada (p. 46) a partir de los innumerables usos del término competencia.

Hemos reunido en un cuadro una selección de las definiciones y conceptos más recientes que ilustran la falta de un consenso y la opinión anterior acerca de la ausencia de una base formal. Es que lo que entendemos por competencia parece ser evidente a través del desempeño. Entonces, algunas veces, el comportamiento concreto en áreas específicas se asocia con ella.

DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE COMPETENCIA

(...) una red integrada y funcional constituida de componentes cognitivos, emocionales, sociales, sensorio-motrices, susceptible de ser movilizada en acciones finalizadas ante una familia de situaciones (Allal, 2000, p. 81 citado en Lenoir y Morales-Gómez (2011, p. 51))

Chomsky entendió la competencia lingüística como una capacidad programada, innata y universal para adquirir la lengua materna. (...) La competencia lingüística (...) supone aprendizaje creativo basado en reglas y uso del lenguaje (Weinert, 2001, pp. 47-48)

(...) conjunto ordenado de capacidades (actividades) que se ejercen sobre los contenidos en una categoría determinada de situaciones para resolver los problemas planteados por éstas (De Ketele 1996 citado en Roegiers (2010, p. 88))

(...) un rasgo personal o un conjunto de hábitos que llevan a un desempeño laboral superior o más eficaz o, por decirlo de otro modo, una habilidad que aumenta el valor económico del esfuerzo que una persona realiza en el mundo laboral (Goleman, 1999, p. 23)

Las competencias representan una combinación de atributos (con respecto al conocimiento y sus aplicaciones, aptitudes, destrezas y responsabilidades) que describen el nivel o grado de suficiencia con que una persona es capaz de desempeñarlos (González y Wagenaar, 2003, p. 80)

(...) 'competencia' puede ser caracterizado como el resultado de la interacción exitosa de las habilidades de un individuo con exigencias situacionales específicas (Hartig, 2008, p. 70)

(...) el concepto de competencias tiene dos aspectos importantes. Primero, enfatiza las precondiciones individuales en que se basan. Segundo, enfatiza la especificidad del objetivo de las competencias, lo que significa que para describir una competencia en detalle se debe responder qué objetivos está orientada a alcanzar (Hasselhorn, 2008, p. 23)

(...) una disposición que le permite a las personas resolver exitosamente diferentes clases de problemas, mientras que el grado de competencia individual tiene las siguientes facetas: habilidad, conocimiento, comprensión, capacidad, acción, experiencia y motivación (Klime y Merki, 2008, p. 309)

(...) disposiciones cognitivas para contextos específicos (Klime, et al., 2008, p. 14)

(...) una 'aplicación' en una situación que se caracteriza por ser compleja, novedosa y no restituible (Lenoir y Morales-Gómez, 2011, p. 51)

(...) la habilidad para enfrentar exitosamente exigencias individuales y sociales, o para completar una actividad o tarea. Esta definición orientada a exigencias necesita ser complementada por una conceptualización de competencias como estructuras mentales - en el sentido de habilidades, capacidades o disposiciones arraigadas en el individuo. Cada competencia se construye sobre una combinación de habilidades cognitivas y prácticas interrelacionadas, conocimiento (incluyendo el tácito), motivación, valores orientadores, actitudes, emociones, y otros componentes sociales y conductuales que juntos pueden movilizarse para una acción eficaz (DeSeCo-OCDE, 2002, p. 8)

(...) la posibilidad, para una persona, de movilizar de manera interiorizada un conjunto integrado de recursos con vistas a resolver una familia de situaciones-problema (Roegiers, 2010, p. 89)

Sembill (1992) distinguió entre competencia objetiva (desempeño y disposición para el desempeño que pueden ser medidos con escalas estandarizadas y tests) y competencia subjetiva (evaluación subjetiva de las capacidades y destrezas relevantes para el desempeño necesarias para dominar tareas y resolver problemas) (Weinert, 2001, p. 50)

(...) interacción eficaz (del individuo) con el entorno... Argumentaré que es necesario hacer de la competencia un concepto motivacional, que hay una motivación de la competencia así como competencia en su más familiar sentido de capacidad alcanzada' (White, 1959, p. 317 citado en Weinert (2001, p. 49))

Una comisión asesora en Alemania: Competencia puede ser entendida generalmente como conocimiento por experiencia por poder de juicio (BMBF, 1998, 10 citado en Weinert (2001, pp. 45-46))

(...) pueden ser entendidas como capacidades y destrezas cognitivas. Incluyen todos los recursos mentales de un individuo que son utilizados para superar tareas exigentes en diferentes dominios de contenidos, para adquirir el conocimiento teórico y práctico necesario, y para alcanzar buen desempeño (Weinert, 2001, p. 46)

La psicología del desarrollo adoptó un concepto de competencia con tres componentes: competencia conceptual, que refiere al conocimiento abstracto acerca de un dominio, según la idea de Chomsky; competencia procedimental, que refiere a la disponibilidad de procedimientos y destrezas necesarios para aplicar las competencias conceptuales en situaciones concretas; competencia actitudinal, que refiere a la posesión de todas las destrezas requeridas para evaluar las características relevantes de un problema y así seleccionar y utilizar las estrategias de solución adecuadas (Weinert, 2001, p. 49)

Tabla 30. Definiciones y conceptos de competencia

De ese modo, un acotamiento del campo, como puede ser en la educación formal, la presentación oral de una lección o la realización de una prueba de memoria – con fechas y eventos o accidentes geográficos –, puede, naturalmente, llevar a definir el resultado como nivel de competencia en dicha área. Agregar que el desempeño está enfocado a la resolución exitosa de situaciones particulares, como señala De Ketele – citado en Roegiers (2010, p. 88), entre otros (DeSeCo-OCDE, 2002, p. 8; Hartig, 2008, p. 70; Klime y Merki, 2008, p. 309; Weinert, 2001, pp. 46, 49) –, no facilita su deslinde de casos como el que acabamos de ejemplificar.

En estas condiciones, abordar la definición de un conjunto de competencias cuya característica sea: que contribuyen a alcanzar una vida fructífera y con éxito y aseguran el buen funcionamiento de la sociedad; y, que además: son relevantes a través de las diferentes esferas de la vida e importantes para todos los individuos de nuestra aldea global, como proponen Rychen y Salganik (2006, p. 84), podría dar lugar a ambigüedades y hasta injusticias, a la hora de confrontar la actuación de un estudiante y decidir su suerte. No es extraño, por lo tanto, que hablemos de las competencias clave más como una intención que como una concreción. O que los sistemas que han adoptado este enfoque, lo hayan hecho con cierta laxitud.

Según la investigación de la Academia Nacional de Ciencia en Estados Unidos sobre cómo aprenden las personas, las competencias se desarrollan (Bransford, et al., 2000, p. 17). Para eso son necesarios conocimientos profundos del área en cuestión y comprender los hechos e ideas dentro de dicho marco conceptual. Finalmente, organizar el conocimiento de manera que pueda ser recuperado y aplicado oportunamente. Ser consciente de cómo ocurren estos procesos dentro de cada individuo es una percepción subjetiva e implica una perspectiva metacognitiva del aprendizaje. Más de una vez hemos propuesto a nuestros alumnos reflexionar sobre cómo han aprendido lo que saben – especialmente aquello de lo que disfrutaban –, para recomendarles, luego, que apliquen el mismo sistema a los estudios formales – que en algunos casos, no disfrutaban. Esto nos lleva a pensar que, si las competen-

cias clave son aplicables en la vida cotidiana, quizás para desarrollarlas, la educación formal podría, o debería, seleccionar los hechos de la vida, que nuestros alumnos disfrutaran, y donde podría, o debería, ser posible aplicar nuestros contenidos. Existe el riesgo, naturalmente, de no encontrar aplicación actual a nuestro curriculum, porque hubiéramos seleccionado contenidos que podrán necesitar en el futuro. Las competencias no son el enemigo del conocimiento, se basan en él, pero son más que solamente conocimiento (Perrenoud, 2001, p. 122).

En el cambio de siglo se estaban llevando adelante dos proyectos europeos que investigaron competencias en la educación obligatoria desde diferentes agencias (DeSeCo-OCDE, 2002; EURYDICE, 2002).

El primero estaba enfocado en la formulación de una base teórica – el Proyecto DeSeCo, por Definición y Selección de Competencias –; el otro realizó un relevamiento entre los países comunitarios, para identificar cómo era tratado el tema, en los sistemas educativos de cada país. El proyecto DeSeCo-OCDE (2002) tenía como objetivo contribuir al desarrollo de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA). El proyecto EURYDICE (2002) concluyó con una Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo, a los gobiernos comunitarios. Comentaremos sobre ambos más adelante.

A principios del siglo se esbozaron las primeras definiciones de las competencias clave, reconociéndose la amplitud de los conceptos y por lo tanto, su vaguedad. Alguna crítica sostiene que la definición permite utilizar diferentes palabras para decir lo mismo. Canto y Dupuy (2001, p. 75) lo exponían como una mezcla de conocimiento, comportamiento, actitud y valores. Su significado, en todos los casos, sugiere poseer alguna habilidad para aprender algo, hacer algo o alcanzar un objetivo. Además, están implícitas: creatividad, capacidad para innovar, motricidad, flexibilidad, resistencia, responsabilidad y precisión.

Una mirada retrospectiva de alguna definición de competencias clave, en la tabla que ofrecemos, nos recuerda el currículum que utilizamos en los noventa, con la distribución de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. En ese entonces, no se sugería que condujesen a competencias de la misma familia.

DEFINICIONES Y CONCEPTOS DE COMPETENCIAS CLAVE O BÁSICAS

La capacidad de realizar juicios morales y aplicarlos, de describir el mundo y nuestro propio auténtico y deseado lugar en él, la capacidad de organizar nuestra propia habilidad para construir un futuro que implique vivir en sociedad (con sus libertades y restricciones), y así sucesivamente, son reconocidos universalmente como competencias para una vida exitosa (Delors y Draxler, 2001, p. 215)

En concordancia con el concepto amplio de competencia, la competencia clave es una combinación de habilidades cognitivas interrelacionadas, actitudes, motivaciones y emociones, así como de otros componentes sociales. Las competencias que no satisfacen todos los criterios antes indicados no son consideradas como fundamentales. Así pues, aquellas competencias que únicamente son relevantes o importantes para algunos individuos (como, por ejemplo, la enseñanza de la historia moderna o el cultivo de mejillones y ostras) no son consideradas como competencias clave (Rychen y Salganik, 2006, p. 84)

Los constituyentes de estas competencias para la buena vida podrían ser explicados [así]: competencias conceptuales, que pueden clasificarse como generales o específicas, concebidas como un grupo especial de condiciones cognitivas, capacidades asociadas a contenidos (...) complementadas por: competencias procedimentales, que abarcan la disponibilidad de los procedimientos y destrezas necesarios para aplicar la competencia conceptual en situaciones concretas; competencias motivacionales, que son las capacidades de implicarse en interacciones eficaces con el entorno y proveer una actitud motivacional apropiada; competencias de actuación, que suponen las condiciones psicológicas para el desempeño exitoso; incluyen capacidades para solución de problemas y habilidades para pensamiento crítico; (...) la capacidad de captar las características relevantes de un problema y emplear una estrategia adecuada. Son el resultado no sólo de capacidades cognitivas, sino de talento hereditario, regularidades del desarrollo, influencias del entorno, y cantidad y calidad de oportunidades especiales de aprendizaje (Canto-Sperber y Dupuy, 2001, p. 76)

(...) las competencias básicas han de contemplar tanto la preparación para la vida académica, entendida como la progresiva facilitación de los aprendizajes técnico-científicos, como la preparación para el acceso al mundo laboral y a la vida social de relación. La cantidad de competencias debe de estar limitada por la exigencia de su universalización, es decir, debe de ser adecuada a todos los sujetos que finalicen su escolarización obligatoria, ya que todos han de poder llegar a los beneficios que se pretenden con su adquisición. No hace falta insistir en que la noción de básicas se relaciona así con la idea de conseguir unos mínimos, aunque la escuela puede y debe de intentar conseguir el máximo posible. El concepto de competencia (...) incluye tanto los saberes (conocimientos teóricos) como las habilidades (conocimientos prácticos o aplicables) y las actitudes (compromisos personales). El concepto de competencia, entendido como una característica general de la acción humana, comprende la acción comunicativa, la acción técnica y el análisis del contexto para poder establecer una relación interactiva y simbólica. Esta relación exige un proceso de abstracción que permite tomar decisiones al margen de los contenidos y del contexto (Sarramona, et al., 2001)

Tabla 31. Definiciones y conceptos de competencias clave o básicas

2.4.2 Perspectivas de las Competencias Clave y otras polisemias

La definición de un conjunto de competencias clave o básicas tiene, entre otros, dos conflictos prácticos. El primero es la construcción del propio conjunto y su vinculación con la educación formal, informal, no formal. El siguiente es cómo medir los niveles de desarrollo, en forma comparativa

(Weinert, 2001, p. 61). Esto último viene a colación porque, como hemos anticipado, el Proyecto DeSeCo estaba destinado a refinar el PISA.

Detlev et al. (2008) plantean que: el punto de partida para desarrollar mediciones adecuadas es contar con un modelo de competencia, teórica y empíricamente bien fundado, y que aún así se trata de un gran desafío (p. 177). Entendemos que este problema de comparación, de país a país, no existe para cada centro educativo tomado en su singularidad. Por ejemplo, aparentemente existe interés y amplio acuerdo por medir dos áreas generales de competencia, más allá de las que se medían antes del 2000: la capacidad de formar y operar efectiva y democráticamente en grupos múltiples, complejos y socialmente heterogéneos; y, la autoestima positiva, que facilita actuar con seguridad y tener resiliencia (Ridgeway, 2001, p. 210).

La posibilidad de formar grupos como el que se describe varía de país a país, incluso de ciudad a ciudad dentro del mismo país. Otro tanto si comparamos grandes urbes con poblaciones rurales. Lo mismo sucede con la autoestima positiva, que estará ligada a las posibilidades realistas de cada uno y a los recursos que ofrece el entorno. En ambos casos, pensamos que podría elaborarse una definición local, en el instituto. Una que vaya más allá de la estadística, a las que parecen contribuir – en general - las pruebas masivas.

Este planteamiento, además, pone en evidencia la polisemia de competencia, pues estamos empezando, prácticamente, a tenerlas en cuenta. Pero, Ridgeway (2001) sugiere que se estaban evaluando otras: las que PISA llama competencia matemática, en lengua materna y en ciencias.

Algunos autores conciben las competencias básicas como lo más importante de la formación profesional (Roegiers, 2010). Por esa razón, las relacionan con las asignaturas del currículum. A pesar de utilizar las mismas palabras - dice orientación de un aprendizaje en términos de competencia – la idea de movilizar los conocimientos en situaciones significativas refiere a la consolidación del programa, en lo que podría ser el proyecto fin de carrera, por ejemplo (p. 87). La idea, con todo, nos parece interesante, porque podría ser-

vir para abordar situaciones cotidianas, donde sea necesario aplicar saberes de diferentes asignaturas. Los años de la educación obligatoria deberían inundarse de experiencias de ese tipo, pues se trata del período más fecundo, cuando tienen lugar los más importantes cambios y restricciones en el desarrollo de las competencias para el aprendizaje exitoso, entre los cinco y los 15 años (Hasselhorn, 2008, p. 23).

Los ordenadores aparecen como un vehículo para el desarrollo de competencias, en oposición a los libros de texto y otros cuerpos de conocimiento reduccionistas. Estos ya no preparan adecuadamente a los estudiantes, para realizar la conexión cognitiva que conduce a la comprensión de un mundo definido por cambios rápidos (March, 2000b). La aplicación específica puede depender de cada contexto. Por ejemplo, si se asumen las competencias como: constructos complejos de capacidades que están estrechamente relacionados con el desempeño en situaciones de la vida real (Hartig, et al., 2008, p. v). La noción de constructo nos devuelve a la base teórica y su elaboración puede responder a concepciones locales. Porque cuando se desagrega la definición de cualquier competencia clave, la conexión con el entorno podría requerir un constructo ad hoc: las competencias diferirán de acuerdo con el contexto cultural (Goody, 2001, p. 186). Ese podría ser el resultado de la investigación de un grupo de docentes en un centro determinado. Ellos podrían operativizar estas categorías de competencias y elaborar las implicaciones que tienen para desarrollar los instrumentos de valoración (Schleicher, 2006, p. 172).

Esta lógica de apropiarse del mundo, que sugiere March (2000a; 2000b), nos recuerda que nuestra labor docente fundamental es crear oportunidades, facilitar, orientar, como máximo. Esto es particularmente atendible en el caso de las competencias clave, que no deberían confundirse con el adiestramiento asociado a otras clases de competencias. Lo nuestro, en la ESO, apunta por esencia a provocar en el individuo la capacidad de hacerse cargo de sí de manera autónoma (Gorz, 1998, p. 78). Algo así como convertirse en el sujeto de su relación consigo mismo, con el mundo y con el otro. Una capacidad que difícilmente podría enseñarse. Debe ser suscitada.

ESCRUTINIO DE LAS COMPETENCIAS CLAVE

Las cinco (constelaciones de) competencias clave son: competencias para relacionarse con la complejidad; competencias perceptivas; competencias normativas; competencias cooperativas; competencias narrativas (Canto-Sperber y Dupuy, 2001, p. 78)

(...) sin importar cómo se defina vida 'exitosa', todas las personas necesitan sólidas capacidades básicas en lectura y matemáticas para entender, describir y participar en la corriente dominante del mundo contemporáneo. (...) la mayoría de las competencias son descritas en términos no cognitivos y acumulan varias combinaciones de destrezas humanas que están basadas tanto en capacidades cognitivas como intuitivas. (...) Tercero (...), sabemos mucho menos de lo que quisiéramos acerca de cómo pueden ser enseñadas. Cuarto, (...) la dificultad inherente a describir las competencias para el amplio espectro de culturas, sociedades y sistemas de creencias y pensamiento. Finalmente, (...) si se va a definir y luego tratar de asegurar la adquisición de las competencias, están implicados muchos más actores que las escuelas y universidades (Delors y Draxler, 2001, pp. 217-218)

El viejo paradigma de aprendizaje tiene que ser sustituido por otro nuevo que vincule a los que aprenden con el ambiente en el que está teniendo lugar el aprendizaje. (...) el aprendizaje de las competencias clave sólo puede producirse a través de la actuación en el mundo, en formas tales que aumenten la capacidad para hacer juicios, presumiblemente a lo largo de toda la vida (Gonczy, 2003 citado en Rychen y Salganik (2006, p. 87))

El problema básico es que la cuestión ha sido planteada acerca de las competencias que son *necesarias* para la vida exitosa. Pero todas las competencias son contingentes y solamente tienen relevancia contextual, tanto dentro como a través de las sociedades. Tratarlas como necesarias subestima las capacidades de los que no las alcanzan quienes pueden hacer contribuciones importantes en (...) la vida social (Goody, 2001, p. 188)

La década pasada ha visto a los países e instituciones europeas comprometidas en considerables actividad relacionada con la educación y capacitación para educación cívica y ciudadanía. Esta actividad ha incluido: (...) Identificación de competencias clave para el aprendizaje a lo largo de la vida, incluyendo 'competencias sociales y cívicas' y 'conciencia cultural y expresión' (Kerr, et al., 2010, p. 18)

Dada la complejidad de los constructos de competencia y la necesidad de entender las diferentes capacidades y procesos que conducen al éxito en situaciones de la vida real, se ha vuelto crecientemente importante que los procedimientos de evaluación estén basados en modelos cognitivos de competencia (Klieme, et al., 2008, p. 14)

Desde la perspectiva del centro de la sociedad, las competencias prioritarias están, por lo tanto, limitadas a aquellas necesarias para una 'vida social normal', reconociendo que aquéllos que desean llevar esa vida pero están impedidos de hacerlo (...) deben ser *asistidos*. Los ciudadanos entusiasmados con la normalidad pierden interés o están atemorizados de quienes deliberadamente eligen vivir al borde de la sociedad o en conflicto con ella (Perrenoud, 2001, p. 125)

Una pregunta crucial al elegir y definir competencias es si el dominio relevante está restringido a la educación formal o si incluye tanto la educación formal como la vida diaria. Es ampliamente reconocido que las destrezas y competencias de los jóvenes son el resultado de la escolaridad y un resultado de la vida diaria, un resultado de la educación formal y un resultado de la... 20... educación informal. Así, no todos los resultados son enseñados por la escuela; pueden ser producto de la vida diaria, aún si es un producto de la vida diaria dentro de la escuela (Salganik, et al., 1999, pp. 19-20)

(...) determinar qué competencias son relevantes y clave para una vida exitosa y una sociedad saludable ya no es un asunto exclusivamente académico, sino que depende de qué es considerado una vida exitosa y una buena sociedad, en un contexto y momento determinados (Rychen y Salganik, 2001, p. 248)

Cada competencia existe esencialmente en un continuum. Las competencias son concebidas como fluctuando en una escala desde bajo hasta alto, pasando por el medio. No es una cuestión de determinar si una persona posee o no una competencia concreta. La escala puede o no ser combinada con límites que establezcan si una persona posee o no suficiente nivel de competencia para un propósito particular (Rychen y Salganik, 2002, p. 5)

Presumiblemente, los políticos no estarían dispuestos a dedicar valiosos recursos al desarrollo de competencias que tuvieran poco impacto sobre el bienestar de los individuos o competencias que ya se consideren suficientemente extendidas. Hay, por tanto, razones muy convincentes para distinguir entre competencia y competencia clave. (...) Son importantes para todos los individuos. Este criterio refleja una elección política en el sentido de un compromiso con la intensificación de aquellas competencias que contribuyen a la igualdad social, antes que aquellas otras que simplemente fomenten los intereses de una élite (Rychen y Salganik, 2006, pp. 93-94)

El concepto de competencias clave es (...) no menos vago o ambiguo que el concepto de competencia. Las distinciones claras o bien razonadas entre los dos conceptos son arbitrarias o inexistentes. (...) se han sugerido más de 650 competencias clave en la literatura alemana sobre entrenamiento ocupacional (Weinert, 2001, p. 51)

Tabla 32. Escrutinio de las competencias clave

Es bastante difícil desarrollar un constructo como el que comentamos. Wiggins (1998) escribe que - según Bruner -, en el desempeño para la superación de un problema, subyace la competencia y que ésta se aprende. Pero, lo que identifica como pericia, coincide con lo que hemos presentado como definición de competencia (p. 144). La ausencia de una teoría que afiance el enfoque de competencias, podría transformar todo el tema en una moda pasajera, en lugar de ser la vanguardia de una revolución en la educación. Perrenoud (2001, p. 122) entiende que la cuestión de las competencias básicas no es neutral ideológicamente. Pero nada en la educación lo es. La tabla anterior ofrece alguna evidencia.

La discusión sobre competencia y competencias básicas también está en España. Competencia se ha utilizado en la formación profesional. La incorporación de un enfoque de y por competencias, en la educación obligatoria, utiliza un lenguaje que ha sido aplicado en la comparación de las titulaciones a nivel comunitario. Algunos autores plantean el temor de que se pudiera dar un enfoque técnico a las competencias básicas (Aguilera, 2010). La tabla de la página siguiente ofrece un ejemplo de las opiniones sobre el tema.

Cuando presentemos las competencias básicas en España, más adelante, volveremos sobre la discusión de los autores en el país.

Parece haber similitudes entre la noción de competencia y la de destreza. Sin embargo, una diferencia indudable es que, mientras la destreza generalmente responde a la automatización de comportamientos, la competencia está dirigida a satisfacer exigencias complejas. Incluso algunos se animan a expresar que se trata de afrontar experiencias irrepetibles -Bruner, citado en Wiggins (1998, p. 144).

La competencia también parece utilizarse cuando las condiciones para su ejercicio involucran componentes cognitivos, motivacionales, éticos, volitivos o sociales. Las destrezas - de diferente naturaleza -, como procesos implicados en la puesta en práctica de una competencia, deben aprenderse. Varios de los componentes que hemos descrito se aprenden, pero no pueden ense-

ñarse. Suscitar, han mencionado varios autores, más arriba. Pero, la competencia como tal, parece ser un desarrollo subjetivo que se evidencia en la acción. Puede ser que poner a un individuo en condiciones de manifestarse a través de la competencia sea un medio idóneo para su desarrollo.

Por último, el término competencias clave o básicas debería restringirse para cuando nos referimos a superar muchas diferentes e igualmente importantes exigencias de la vida cotidiana, laboral o social (Weinert, 2001, pp. 62-63).

COMPETENCIA Y COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA

El término competencias es ampliamente utilizado en los trabajos enfocados al diseño de titulaciones comparables y equiparables como el conocido Proyecto Tuning, González y Wagenaar (2003), pilar fundamental de los conocidos libros blancos de los títulos de grado (...) Sólo queda añadir que el riesgo entrañado en el término competencia es su interpretación como técnica (Aguilera, 2010, p. 91)

Un conjunto de recursos, que puede movilizar el sujeto de forma conjunta e integrada, para resolver con eficacia una situación dentro de un contexto (Álvarez Morán, et al., 2008, p. 29)

(...) el concepto de competencia pone el acento en el hacer y en el saber hacer, es decir, en la movilización o aplicación del conocimiento, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares (Coll, 2007a, p. 20)

En la medida en que el concepto de competencia remite a la movilización y aplicación de saberes y tiene siempre, en consecuencia, un referente o un correlato comportamental, la entrada por competencias en el establecimiento del currículo ayuda efectivamente a diferenciar entre aprendizajes básicos imprescindibles y deseables (Coll y Martín, 2006, p. 13)

Competencia. Se entiende como una aptitud para tratar un problema debido al conocimiento profundo que se tiene de un campo o dominio; o también, conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que posee un profesional (Ferrerres y Imbernón, 1999, p. 9)

El que se diga que las competencias se pueden aprender no quiere decir que se logren aprendiendo algo específicamente ni como consecuencia de tener una experiencia delimitada. Su logro está en función de la condensación acumulada de aprender sobre determinados contenidos, haciéndolo de forma conveniente. (...) El currículo no se puede estructurar en torno a las competencias del modelo DeSeCo, pues carecemos del saber cómo hacerlo, pero pueden iniciarse programas para intentar crearlo (Gimeno, 2011a, p. 35)

Para comprender qué significa [una competencia] le damos un nombre y se le supone una estructura. Creamos un modelo conceptual, una representación en la que distinguimos dimensiones, características, grados de complejidad, niveles de desarrollo, conexión entre competencias, etc. Suponemos que su aparición y dinámica siguen un proceso. Es decir, realizamos una formalización y podemos disponer de una explicación. Esta operación nos lleva a la visualización de lo que entendemos por *competencia*. Hemos creado una teoría muy delimitada para comprenderla (Gimeno, 2011b, p. 47)

(...) es un constructo social evolutivo (...). Una competencia se define por la tarea que permite realizar, siendo una noción de carácter social que consiste en asignar al sujeto que realizó dicha acción un reconocimiento y una responsabilidad. (...) Su uso no significa que se conozca lo que, en el funcionamiento mental, condujo al éxito de la acción, ni mucho menos que dicho éxito se deba a este funcionamiento. (...) parece abusivo hablar de evaluación de competencias (Lenoir y Morales-Gómez, 2011, p. 51)

(...) saber sumar, restar, multiplicar y dividir ha sido la competencia más importante. Además, es necesario destacar que esta competencia por sí sola llega a explicar un 33% del cuestionario (que incluye 245 ítems). Es decir, si consideramos que estas 245 competencias son el 100% de aquello que se ha de adquirir, conocer las cuatro reglas básicas del cálculo -suma, resta, multiplicación y división- supone contar con más de un 30% de lo que se tendría que saber y saber hacer (Sarramona, et al., 2001)

(...) el idealismo del discurso de las competencias, presupone un mundo social un tanto abstracto, en el que no rigen posiciones de poder, ni mucho menos de control de la cultura y de sus funciones (Torres Santomé, 2011, p. 155)

Tabla 33. Competencia y competencias básicas en España

2.4.3 Competencias clave en los estudios de la OCDE y EURYDICE

El proyecto DeSeCo-OCDE (2002) tenía como objetivo contribuir al desarrollo de las pruebas del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA): proporcionar un marco que puede guiar una extensión, a más largo plazo, de evaluaciones de nuevos dominios de competencias (OCDE, 2005, p. 2), en este caso, las competencia clave para una vida exitosa.

En los informes iniciales del equipo se advierte un manejo discutible de términos. Se dice que PISA empezó comparando el conocimiento y las destrezas de los estudiantes en las áreas de lectura, matemáticas y resolución de problemas y en el mismo párrafo se las designa competencias (id). Entonces, parecería que competencia es conocimientos y destrezas. En 2009, en cambio, cuando se explica el marco de referencia de la prueba PISA, se habla de alfabetización en lectura, en matemáticas y en ciencias (OCDE, 2009a, p. 14).

El foco de DeSeCo era la fundamentación conceptual y teórica de la noción de *competencias* (Salganik, 2001, p. 30). Hasta que comenzó el proyecto, los esfuerzos internacionales estaban dedicados a medir los resultados del aprendizaje en los sistemas educativos. Entre los antecedentes que tuvo en cuenta DeSeCo estaban: el informe sobre Inversión en Capital Humano (OCDE, 1998), el de Competencias Curriculares Transversales, el Relevamiento Internacional de Alfabetización de Adultos, el Relevamiento sobre Alfabetización de Adultos y Destrezas para la vida, y el PISA (Salganik, 2001, p. 29). El concepto inicial de competencias está incluido en la definición de capital humano: *el conocimiento, destrezas, competencias y otros atributos incorporados en las personas que son relevantes para la actividad económica* (OCDE, 1998, p. 9). Más allá de la mención a la finalidad de contribuir para una vida exitosa, buena vida o similares, subyace la idea de que cualquiera de esos términos estaría asociado a la inserción en el mundo del trabajo. Perrenoud ha hecho la crítica que describimos antes, acerca de quienes no se avienen a participar de la sociedad normal.

Al comienzo de este tema citamos a Taylor (2002a; 2002b) y a Durkheim (1996), sucesivamente. Parece que ya desde entonces se discute el tema, un siglo: las aptitudes de todo tipo que supone la vida social son demasiado complejas para poder encarnarse bajo forma de predisposiciones orgánicas (Durkheim, 1996, p. 55), por esta razón se necesita una educación formal. Sin embargo, Chomsky (1977) presenta una teoría de predisposición que es precisamente una competencia. Bernstein (1998) propone que todos los sujetos son intrínsecamente competentes (p. 71) y que la competencia recontextualizada construyó una práctica pedagógica específica (p. 73). Por su parte, Gorz (1998) cuestiona a los padres que dan prioridad a la adquisición de 'competencias' sociales respecto del desarrollo de las facultades imaginativas y creadoras (p. 79), pues la escuela en realidad no educa, socializa.

Cuando comenzó el proyecto DeSeCo (Rychen y Salganik, 2002) la noción de competencia no era un tema neutral. Para culminar este repaso rápido, y en relación al PISA, vale la pena recordar que - conceptualmente - no está lejos de las ideas de mediados del siglo XIX. Creemos que la búsqueda de fundamento del proyecto DeSeCo podría asimilarse a lo que entonces era la ciencia positiva.

EVALUACIÓN EN EL SIGLO 19

Realizar exámenes extendiendo gradualmente el rango de materias para la adquisición universal de un cierto conocimiento general mínimo, virtualmente obligatorio. Para evitar que el Estado pueda influir en ellos, dichas pruebas deberían reducirse a hechos y ciencia positiva exclusivamente.

(Mill, 1859, p. 203)

Figura 33. Evaluación en el siglo 19

Los pensadores invitados a dar opinión en el proyecto no coincidieron, o - en términos de Kuhn (1962; 2004) - realizaron aportes inconmensurables. Canto y Dupuy (2001, p. 77) escribieron que las competencias clave no son un objetivo cognitivo. Delors y Draxler (2001, p. 220) expresaron que las competencias no cognitivas son reforzadas por las destrezas cognitivas pero no están relacionadas con ellas en muchas ocasiones. Goody (2001, p. 186) planteó que las competencias diferirán de acuerdo con el contexto cultural.

Lo mismo Harris (2001, pp. 225-226). Haste (2001, p. 118) agregó que son los relatos que se realizan en el ámbito educativo, junto a la experiencia de la interacción en el entorno, los mecanismos por los cuales se desarrolla la competencia; y además, proporciona el marco por el cual ciertas competencias son valoradas y otras no. Perrenoud (2001, p. 123) las definió como constructos basados en teoría, pero también en *un punto de vista* ideológico, por lo tanto, debatibles y hasta conflictivas. Ridgeway (2001, p. 210) consideró importante desarrollar la interacción en grupos y la autoestima positiva. Weinert (2001, p. 56) hizo un juego de palabras en inglés para referirse al término ‘aprender a aprender’ – *hottest catch* -, que puede interpretarse tanto ‘eslogan favorito’, como nuestro ‘una patata caliente’, en la actual teoría y política educativas.

Rychen y Salganik (2006, p. 84), cabezas visibles del proyecto, se refirieron a la necesidad de cambiar el antiguo paradigma de aprendizaje. El aprendizaje de las competencias clave sólo puede producirse a través de la actuación en el mundo, de manera que aumenten la capacidad para hacer juicios, presumiblemente a los largo de toda la vida. Además, realizaron una síntesis de los aportes y concretaron un marco con tres categorías de demandas - para la vida en sociedad -, a partir de las cuales se construirían las competencias clave.

TRES CATEGORÍAS DE DEMANDAS	
Interactuar en grupos socialmente heterogéneos	
(iv)	Relacionarse bien con los demás
(v)	Cooperar con los demás
(vi)	Gestionar y resolver conflictos
Actuar con autonomía	
(iv)	Actuar dentro de la gran imagen o del contexto más grande
(v)	Formar y poner en práctica planes de vida y proyectos personales
(vi)	Defender y afirmar los propios derechos, intereses, límites y necesidades
Utilizar las herramientas interactivamente	
(iv)	Utilizar interactivamente el lenguaje, los símbolos y el texto
(v)	Utilizar interactivamente el conocimiento y la información
(vi)	Utilizar interactivamente la tecnología
(Rychen y Salganik, 2006, pp. 109-123)	

Figura 34. Competencias clave en la OCDE

Algo que ha quedado claro es la falta de acuerdo acerca de si las competencias clave se aprenden o se desarrollan. Compartimos la perspectiva de Bernstein: la competencia es intrínseca a las personas.

Eurydice (2002) realizó un relevamiento, entre los países comunitarios, que relacionó competencias básicas y educación obligatoria. La finalidad era proporcionar información actualizada sobre la definición e identificación de competencias clave (p. 27). Este proyecto señala como antecedente el PISA, que fue el primero en evaluar competencias transversales, las cuales ejemplifica con: motivación, otros aspectos de la actitud hacia el estudio, familiaridad con ordenadores y aprendizaje autorregulado. Además anticipa que el PISA seguirá ampliando el alcance de sus evaluaciones.

No se propuso una definición de competencia clave, porque se intentaba averiguar cuál era la percepción en cada país. También esperaban demostrar el amplio rango de características diferentes y terminología asociada con el término (p. 27). Las preguntas estaban dirigidas a autoridades nacionales de cada sistema educativo. Hubo informantes calificados, seleccionados del campo académico en cada país. Se proporcionó, sin embargo, una recomendación amplia para interpretar competencia básica como un conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes esenciales, que le permitan a cada persona una vida gratificante como miembro activo de la sociedad. La versión original del informe – en inglés - usa el término *purpose life*, que puede ser ambiguo. Podría interpretarse como vida productiva y circunscribirse al ámbito del trabajo. Sin embargo, el sentido ético de la palabra, puede interpretarse como vida que vale la pena ser vivida (França y Galdona, 1991). Lo vamos a entender en este último sentido, porque abarca las opiniones que recogimos antes, dentro del proyecto DeSeCo, como por ejemplo, las de Delors y Draxler (2001), Goody (2001), Perrenoud (2001).

La conclusión sobre el sistema educativo español fue que no había estándares nacionales sobre ningunas *capacidades* que los alumnos deberían haber desarrollado al finalizar la educa-

DOMINIOS PRINCIPALES DE COMPETENCIAS CLAVE

- Comunicación en la lengua maternal
- Comunicación en lenguas extranjeras
- TIC
- Nociones de cálculo aritmético y competencias en matemáticas, ciencia y tecnología
- Emprendedurismo
- Competencias interpersonales y cívicas
- Aprender a aprender
- Cultura general

(EURYDICE, 2002, pp. 20-21)

Figura 35. Competencias clave en EURYDICE

ción obligatoria (EURYDICE, 2002, p. 76). También menciona un estudio realizado en las Comunidades Autónomas de Cataluña, Baleares y Canarias (Sarramona y Pintó, 2000). Allí se trabajó con una encuesta de 245 competencias básicas. Entre sus conclusiones está la que mencionamos antes de Sarramona et al. (2001): saber sumar, restar, multiplicar y dividir ha sido la competencia más importante. El proyecto europeo recogió este resultado.

El informe final EURYDICE (2002) señala un conjunto de ocho dominios principales de competencias clave (pp. 20-21), propuesto por el grupo de destrezas básicas.

2.4.4 Competencias clave en la Unión Europea

En diciembre de 2006 el Parlamento Europeo y el Consejo aprobaron una Recomendación que contiene el Marco de Referencia comunitario para las competencias clave.

A diferencia de otras definiciones, aquí expresamente se menciona el propósito de contribuir a la inser-

COMPETENCIA Y COMPETENCIAS CLAVE UE

(...) las competencias se definen como una combinación de conocimientos, capacidades y actitudes adecuadas al contexto. Las competencias clave son aquéllas que todas las personas precisan para su realización y desarrollo personales, así como para la ciudadanía activa, la inclusión social y el empleo

(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE, 2006)

Figura 36. Competencia y competencias clave en la UE

COMPETENCIAS CLAVE EN LA UE

1. comunicación en la lengua materna
2. comunicación en lenguas extranjeras
3. competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología
4. competencia digital
5. aprender a aprender
6. competencias sociales y cívicas
7. sentido de la iniciativa y espíritu de empresa
8. conciencia y expresión culturales

(Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE, 2006)

Figura 37. Competencias básicas en la UE

ción en el mundo del trabajo. Han definido ocho competencias que se consideran igualmente importantes, ya que cada una de ellas puede contribuir al éxito en la sociedad del conocimiento. También se expresa que muchas de las competencias se solapan y entrelazan: determinados aspectos esenciales en un ámbito apoyan la competencia en otro, lo cual fortalece la noción transversal, que se ha estado admitiendo entre los autores.

Sin embargo, el Marco de Referencia mantiene algunas contradicciones conceptuales que en la práctica podrían llevar a confusión. Daremos un ejemplo a continuación del resumen del Marco.

DEFINICIÓN de las COMPETENCIAS CLAVE en el MARCO DE REFERENCIA EUROPEO

La comunicación en la lengua materna es la habilidad para expresar e interpretar conceptos, pensamientos, sentimientos, hechos y opiniones de forma oral y escrita (escuchar, hablar, leer y escribir), y para interactuar lingüísticamente de una manera adecuada y creativa en todos los posibles contextos sociales y culturales, como la educación y la formación, la vida privada y profesional, y el ocio

La comunicación en lenguas extranjeras comparte, en líneas generales, las principales capacidades de la comunicación en la lengua materna:(...) exige también poseer capacidades tales como la mediación y la comprensión intercultural. El nivel de dominio de cada persona será distinto en cada una de las cuatro dimensiones (escuchar, hablar, leer y escribir) y variará, asimismo, en función de la lengua de que se trate y del nivel social y cultural, del entorno, de las necesidades y de los intereses de cada individuo

La competencia matemática es la habilidad para desarrollar y aplicar el razonamiento matemático con el fin de resolver diversos problemas en situaciones cotidianas. Basándose en un buen dominio del cálculo, el énfasis se sitúa en el proceso y la actividad, aunque también en los conocimientos. La competencia matemática entraña — en distintos grados— la capacidad y la voluntad de utilizar modos matemáticos de pensamiento (pensamiento lógico y espacial) y representación (fórmulas, modelos, construcciones, gráficos y diagramas). La competencia en materia científica alude a la capacidad y la voluntad de utilizar el conjunto de los conocimientos y la metodología empleados para explicar la naturaleza, con el fin de plantear preguntas y extraer conclusiones basadas en pruebas. Por competencia en materia de tecnología se entiende la aplicación de dichos conocimientos y metodología en respuesta a lo que se percibe como deseos o necesidades humanas. Las competencias científica y tecnológica entrañan la comprensión de los cambios causados por la actividad humana y la responsabilidad de cada individuo como ciudadano

La competencia digital entraña el uso seguro y crítico de las tecnologías de la sociedad de la información (TSI) para el trabajo, el ocio y la comunicación. Se sustenta en las competencias básicas en materia de TIC: el uso de ordenadores para obtener, evaluar, almacenar, producir, presentar e intercambiar información, y comunicarse y participar en redes de colaboración a través de Internet

«Aprender a aprender» es la habilidad para iniciar el aprendizaje y persistir en él, para organizar su propio aprendizaje y gestionar el tiempo y la información eficazmente, ya sea individualmente o en grupos. Esta competencia conlleva ser consciente del propio proceso de aprendizaje y de las necesidades de aprendizaje de cada uno, determinar las oportunidades disponibles y ser capaz de superar los obstáculos con el fin de culminar el aprendizaje con éxito. Dicha competencia significa adquirir, procesar y asimilar nuevos conocimientos y capacidades, así como buscar orientaciones y hacer uso de ellas. El hecho de «aprender a aprender» hace que los alumnos se apoyen en experiencias vitales y de aprendizaje anteriores con el fin de utilizar y aplicar los nuevos conocimientos y capacidades en muy diversos contextos, como los de la vida privada y profesional y la educación y formación. La motivación y la confianza son cruciales para la adquisición de esta competencia

Competencias sociales y cívicas. Estas competencias incluyen las personales, interpersonales e interculturales y recogen todas las formas de comportamiento que preparan a las personas para participar de una manera eficaz y constructiva en la vida social y profesional, especialmente en sociedades cada vez más diversificadas, y, en su caso, para resolver conflictos. La competencia cívica prepara a las personas para participar plenamente en la vida cívica gracias al conocimiento de conceptos y estructuras sociales y políticas, y al compromiso de participación activa y democrática

Por sentido de la iniciativa y espíritu de empresa se entiende la habilidad de la persona para transformar las ideas en actos. Está relacionado con la creatividad, la innovación y la asunción de riesgos, así como con la habilidad para planificar y gestionar proyectos con el fin de alcanzar objetivos. En esta competencia se apoyan todas las personas, no sólo en la vida cotidiana, en casa y en la sociedad, sino también en el lugar de trabajo, al ser conscientes del contexto en el que se desarrolla su trabajo y ser capaces de aprovechar las oportunidades, y es el cimiento de otras capacidades y conocimientos más específicos que precisan las personas que establecen o contribuyen a una actividad social o comercial. Ello debe incluir una concienciación sobre los valores éticos y promover la buena gobernanza

Conciencia y expresión culturales. Apreciación de la importancia de la expresión creativa de ideas, experiencias y emociones a través de distintos medios, incluida la música, las artes escénicas, la literatura, las artes plásticas

Tabla 34. Definición de las competencias básicas en el Marco de Referencia Europeo

Por ejemplo: menciona que la competencia en las capacidades básicas fundamentales de (...), y a continuación, enumera campos específicos como la lengua, la lectura y la escritura, el cálculo y las tecnologías de la información y la comunicación (TIC). Dice de ellas que constituyen el fundamento esencial para el aprendizaje. Da la impresión de que adopta una perspectiva eminentemente técnica de las competencias clave.

Entendemos que desde ese enfoque, podría implicarse que la ciudadanía es una adquisición, como una titulación de la formación profesional, contra el sentido innato que tiene junto con los demás derechos humanos.

Las competencias clave podrían llegar a erigirse en un requisito excluyente para participar del constructo social institucionalizado. En ese caso, es posible que debiera revisarse la autoridad docente para calificar y habilitar la titulación en la educación obligatoria. Hay sistemas educativos en la OCDE donde la promoción es automática, como en Japón (Saito, et al., 2011 en desarrollo). Por lo menos, debiera equilibrarse con la responsabilidad del sistema, y de los docentes, en cuanto a generar las oportunidades necesarias y suficientes, para que cada alumno pueda alcanzar los niveles de logro que le permitan avanzar. Es decir, que la autoridad profesional para evaluar alumnos tuviera como contrapartida la evaluación de la práctica, y de las condiciones en que ella se lleva a cabo. Evaluar sistema, docente y alumno.

En nuestra opinión, lo anterior podría soslayarse si la medición de competencias se enfocara en términos de desarrollo, en lugar de en términos de adquisición o aprendizaje. Así, la medida podría ser individual, pero ni normativa, ni de criterio. Abordaremos este aspecto al tratar la evaluación.

2.4.5 Competencias básicas en la Ley Orgánica de Educación

El sistema educativo español incorporó las competencias básicas al currículum, varios meses antes de que se aprobara el Marco de Referencia Europeo, en mayo (Ley Orgánica 2/2006 de Educación o LOE). No define qué son en general, ni cuáles, y encomienda al Gobierno establecerlas. Esta medida

pretende asegurar una formación común y garantizar la homologación de los títulos (LOE: Preámbulo).

La ausencia de una definición explícita y su tratamiento en términos de expectativas - a partir de su aplicación en el ámbito personal, social y laboral -, induce a considerarlas como un recurso más técnico que humanístico. El propio sistema asume la responsabilidad de hacer una medición anual de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado, al final del segundo ciclo de Educación Primaria y del segundo curso de la Secundaria. La perspectiva técnica se refuerza con la medición de la adquisición, en lugar de su desarrollo. Esta última perspectiva que propiciamos - medir el desarrollo - es plenamente válida, pues los mismos alumnos serán evaluados al comienzo y finalización de un cuatrienio, que transcurre entre los dos momentos dispuestos para la evaluación de diagnóstico. Por otra parte, también ordena promover ofertas de aprendizaje flexibles que permitan la adquisición de competencias básicas (Artículo 5).

La LOE propone expresamente que la evaluación se centre en las competencias básicas, el grado de madurez y en los objetivos de las áreas. Tales son los fundamentos para la promoción de curso. En ese orden (Artículo 20). De manera que podría pensarse que es necesario desarrollar un nuevo tipo o modelo de evaluación, como hemos discutido previamente.

Contra la recomendación de la academia, se aplica el término competencias básicas a unas que no son necesarias para todas las personas. La LOE le atribuye a la formación profesional el objetivo de que todos los alumnos alcancen competencias profesionales. También, entre otras, que amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas (Artículo 30). Es posible que en el caso

Artículo 30. Programas de cualificación profesional inicial

2. El objetivo de los programas de cualificación profesional inicial es que todos los alumnos alcancen competencias profesionales propias de una cualificación de nivel uno de la estructura actual del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales creado por la Ley 5/2002, de 19 de junio, de las Cualificaciones y de la Formación Profesional, así como que tengan la posibilidad de una inserción sociolaboral satisfactoria y amplíen sus competencias básicas para proseguir estudios en las diferentes enseñanzas.

(LOE, Artículo 30)

Figura 38. LOE Artículo 30 (parcial)

de las competencias básicas, la ciencia y la política deban refinar su terminología. Tal vez, como mencionamos al hablar de cambio, sea necesario explicitar las creencias y supuestos - no discutibles y no negociables – desde los cuales parten las concepciones de nuestros dirigentes. Creemos que podría haber una incongruencia: ya no se trata solamente del derecho a la educación, sino de la posibilidad de ser marginado por falta de competencia para la vida en sociedad.

El mismo criterio de pasaje de grado se aplica a la titulación en la ESO y puede interpretarse como el boleto de entrada al mundo adulto. El título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria permitirá acceder al mundo laboral (Artículo 31). Podría discutirse si el acceso al mundo laboral implica la obtención de la titulación, si la no titulación presupone el desempleo perpetuo, o si el mundo laboral a que se refiere es el de los funcionarios, en las instituciones públicas. Es decir, la referencia al mundo laboral llevaría implícita la descalificación de los puestos de trabajo, privados, que no requieren la titulación en la ESO.

Pensamos que es posible que las disposiciones de la LOE vayan más allá del ámbito de control que tiene a su cargo el sistema educativo.

2.4.6 Competencias básicas en las normas de enseñanzas mínimas

Hay dos normas que disponen las enseñanzas mínimas, una para cada tramo de la educación obligatoria. Nos interesa la que se refiere a la Educación Secundaria. Es el Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre²⁰.

En las normas se definen las competencias básicas que el alumnado deberá desarrollar en la educación primaria y alcanzar en la Educación Secundaria Obligatoria. Se explica que tanto los objetivos como la propia selección de los contenidos buscan asegurar el desarrollo de todas ellas. A su vez, se asigna a los criterios de evaluación la función de valorar el progresivo grado de adquisición. Creemos que el Real Decreto ordena algunas ideas que pueden dar lugar a confusión en la LOE.

²⁰ BOE n.5/2007. Visto el 31may2012 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2007/01/05/pdfs/A00677-00773.pdf>

Entendemos que los contenidos se aprenden y forman parte de los componentes de las competencias. Las competencias se desarrollan y durante la ESO se alcanzan niveles concretos de logro, medibles a través del desempeño. Probablemente los instrumentos para constatar aprendizajes sean diferentes de los instrumentos necesarios para evidenciar competencias. Nos induce esa idea el que algunas competencias pueden solaparse con otras; y, que los contenidos de diferentes áreas contribuyen a una misma competencia. Así pues, quizás encontrar evidencia del desarrollo de una competencia podría requerir el trabajo colectivo, coordinado e integrado, de todos los docentes de un mismo curso.

En el sistema educativo español se han definido ocho competencias básicas. Las enseñanzas mínimas no tienen una correspondencia directa con niveles de competencia. Como hemos visto, hay otros muchos elementos que contribuyen al desempeño concreto y algunos de ellos están fuera del ámbito escolar. Así, dos alumnos con idéntico aprendizaje de contenidos, podrían tener desempeños dispares en relación a una de esas ocho competencias en particular. El hecho de que haya progreso entre dos medidas consecutivas podría ser evidencia de que un alumno ha desarrollado la competencia.

La lectura completa, de la especificación de cada competencia, permite identificar en todas ellas las palabras valor, valores o valoración, tanto como ética y como juicio; y crítico y sus derivados, que es analizar, sintetizar, hacer un juicio. Pensamos que se trata de los tres niveles superiores de la taxonomía de los objetivos de la educación de Bloom et al. (1971). Las TIC son un ambiente nuevo, pero no necesariamente una revolución en el desarrollo personal. De hecho, hay autores que han actualizado la taxonomía, para incorporarlas (Churches, 2009; Marzano y Kendall, 2007)²¹.

²¹ Andrew Churches es un profesor en Australia. Hizo aportes a los trabajos de Anderson y Krathwhol que actualizaron a Bloom para el siglo 21. El sitio de Churches está en : <http://edorigami.wikispaces.com/>

DEFINICIÓN de las COMPETENCIAS BÁSICAS EN ESPAÑA

1. **Competencia en comunicación lingüística.** Esta competencia se refiere a la utilización del lenguaje como instrumento de comunicación oral y escrita, de representación, interpretación y comprensión de la realidad, de construcción y comunicación del conocimiento y de organización y autorregulación del pensamiento, las emociones y la conducta.

2. **Competencia matemática.** Consiste en la habilidad para utilizar y relacionar los números, sus operaciones básicas, los símbolos y las formas de expresión y razonamiento matemático, tanto para producir e interpretar distintos tipos de información, como para ampliar el conocimiento sobre aspectos cuantitativos y espaciales de la realidad, y para resolver problemas relacionados con la vida cotidiana y con el mundo laboral. (...) integrando el conocimiento matemático con otros tipos de conocimiento para dar una mejor respuesta a las situaciones de la vida de distinto nivel de complejidad

3. **Competencia en el conocimiento y la interacción con el mundo físico.** Es la habilidad para interactuar con el mundo físico, tanto en sus aspectos naturales como en los generados por la acción humana, de tal modo que se posibilita la comprensión de sucesos, la predicción de consecuencias y la actividad dirigida a la mejora y preservación de las condiciones de vida propia, de las demás personas y del resto de los seres vivos.

4. **Tratamiento de la información y competencia digital.** Esta competencia consiste en disponer de habilidades para buscar, obtener, procesar y comunicar información, y para transformarla en conocimiento. Incorpora diferentes habilidades, que van desde el acceso a la información hasta su transmisión en distintos soportes una vez tratada, incluyendo la utilización de las tecnologías de la información y la comunicación como elemento esencial para informarse, aprender y comunicarse.

5. **Competencia social y ciudadana.** Esta competencia hace posible comprender la realidad social en que se vive, cooperar, convivir y ejercer la ciudadanía democrática en una sociedad plural, así como comprometerse a contribuir a su mejora.

6. **Competencia cultural y artística.** Esta competencia supone conocer, comprender, apreciar y valorar críticamente diferentes manifestaciones culturales y artísticas, utilizarlas como fuente de enriquecimiento y disfrute y considerarlas como parte del patrimonio de los pueblos.

7. **Competencia para aprender a aprender.** (...) implica la conciencia, gestión y control de las propias capacidades y conocimientos desde un sentimiento de competencia o eficacia personal, e incluye tanto el pensamiento estratégico, como la capacidad de cooperar, de autoevaluarse, y el manejo eficiente de un conjunto de recursos y técnicas de trabajo intelectual, todo lo cual se desarrolla a través de experiencias de aprendizaje conscientes y gratificantes, tanto individuales como colectivas

8. **Autonomía e iniciativa personal.** (...) suponen ser capaz de imaginar, emprender, desarrollar y evaluar acciones o proyectos individuales o colectivos con creatividad, confianza, responsabilidad y sentido crítico

Tabla 35. Definición de las competencias básicas en España

El decreto que regula las enseñanzas obligatorias en la Educación Secundaria, para la Comunidad Autónoma de Galicia, aporta una definición de com-

COMPETENCIA BÁSICA EN GALICIA

Una posible definición de competencia básica podría ser la capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversos, los conocimientos, habilidades y actitudes personales adquiridas. El concepto de competencia incluye tanto los saberes como las habilidades y las actitudes y va más allá del saber y del saber hacer, incluyendo el saber ser o estar

(Dec 133/2007 de 5 de julio, DOG 136)

Figura 39. Definición de competencia básica en Galicia

petencia básica. Llama la atención que una norma jurídica utilice verbos en condicional. ¿Significa que se pueden adoptar criterios diferentes? ¿Cuál sería el sentido de incluir una definición que puede o no aplicarse? El verbo en condicional podría habilitar a los IES para generar formula-

ciones locales, si respondieran a un criterio científico.

Se propone competencia básica como capacidad de poner en práctica de forma integrada, en contextos y situaciones diversas, las habilidades y actitudes personales adquiridas. Para Torres Santomé (2011, p. 152), la Consejería no tiene una idea clara del significado que realmente le otorga a este término, que se repite en los dos decretos, para Primaria y Secundaria.

Gimeno (2011b) sugiere que se trata de una moda, y como tal, pasajera (p. 53). Se pregunta dónde quedó el constructivismo de la LOGSE, o que, por lo menos, falta por madurar una formulación precisa de en qué consisten efectivamente las competencias básicas (p. 47). Lenoir y Morales-Gómez (2011), en cambio, creen que el enfoque de competencias para la formación docente contribuye a su mejoramiento, si se tiene en cuenta la perspectiva constructivista y social que garantiza un profesionalismo abierto (p. 56). Sarramona y Pintó (2000) relacionan la noción de básicas con la idea de mínimos (p. 105). Zaitegui (2010) también adhiere a la noción de mínimos, pero atiende a la transversalidad y recomienda seleccionar contenidos que generen contextos globales de aprendizaje, desde un enfoque integrador de las áreas (p. 49).

2.4.7 Nuestra posición frente a las competencias básicas

Pensamos que la falta de concreción de las competencias básicas crea un espacio de autonomía para contextualizarlo localmente. Lo contrario podría enmarcarse en alguna forma de conductismo, similar a la preparación de cualquier operario. También constituiría la consagración final de un enfoque estrictamente técnico. El nuevo espacio de poder es la construcción local de la imagen de las competencias básicas. Va a durar hasta que las definan y estructuren burocráticamente. En ese momento, se validarán las pruebas generales y la categorización de la población. Listos en la ciudad, tontos en lo rural. Como parecen presentarse actualmente los resultados de las pruebas de evaluación diagnóstica.

Según como se conciban las competencias, se refuerzan o debilitan diferentes visiones de la humanidad y de la sociedad (Perrenoud, 2001, p. 122). Una cuestión pendiente, y que no hemos discutido en profundidad, es la relación

de pertenencia de las competencias básicas o clave con el individuo. En esencia podría haber dos posiciones que denominaremos: *adscripción* y *condición*, interpretando ambos términos en los sentidos literales que aparecen en el DRAE. En el primer caso – *adscripción* –, las competencias se adquieren y desarrollan; en el segundo – *condición* –, la competencia es parte de la naturaleza humana, innata, por lo tanto solamente se desarrolla.

Las competencias adquiridas son bien conocidas en el ámbito laboral, se relacionan con la inserción en la economía y con un concepto de *empleabilidad*, que ha sido tratado extensamente en la perspectiva del capital humano (OCDE, 1998). Las competencias innatas pueden rastrearse en la discusión sobre lengua y habla que propone Chomsky (1965; 1977), según el cual el ser humano nace con la competencia y la desarrolla a lo largo de la vida. En ambos casos, *adscripción* o *condición*, la competencia se hace evidente en el desempeño.

Ahora bien, esta diferenciación de *adscripción* o *condición* no es menor. Si las competencias básicas para una vida ciudadana plena son una adquisición, igual que en la noción de *empleabilidad*, su ausencia implica la imposibilidad de acceder a los derechos ciudadanos, del mismo modo que quien no es competente no tiene posibilidad de obtener un determinado puesto de trabajo. Este concepto sería una contradicción con la naturalidad de lo que llamamos derechos humanos. En línea con estos, las competencias básicas como condición, es decir, como cualidad intrínseca de las personas, encuentran en la familia, la escuela y la sociedad, su oportunidad de desarrollo.

Hemos optado por esta última concepción en este proyecto, a sabiendas de que merece mucha más discusión y que se trataría de una elección provisional, pendiente del tratamiento erudito por parte de quienes, humildemente, reconocemos desde ya su superioridad intelectual.

2.5 Evaluación formal de alumnos en la ESO

La evaluación formal de alumnos, en nuestro proyecto, hace referencia a los procesos en los cuales los datos revelados se registran, de manera que pue-

dan ser observados posteriormente. El sentido esencial del término evaluación, en cambio, refiere al proceso de determinar el mérito, apreciación o valor de algo, o del producto de dicho proceso (Scriven, 1991, p. 139). Modernamente se ha generalizado el concepto de recolección de datos para la toma de decisiones, que hemos incluido en nuestra definición. Scriven plantea que eso es solamente la mitad de la evaluación. El otro brazo provee la base científica que sustenta la validez y fiabilidad (pp. 5-6).

Los autores ofrecen numerosas tipologías de evaluación en el ámbito educativo. Puede tener diferentes objetivos prácticos (Klieme, et al., 2008, p. 15). De Ketele (1984, pp. 29-32), por ejemplo, presenta tipos de evaluación por su objeto: una destinada a certificar, otra destinada a establecer una clasificación en el seno de una población, la destinada a hacer el balance de los objetivos intermedios, o destinada a diagnosticar. Y variantes de las anteriores: destinada a clasificar en subgrupos, destinada a seleccionar, destinada a predecir el éxito, destinada a jerarquizar. Actualmente, algunos de estos propósitos se han consolidado en una tipología más o menos compartida y que discutimos más adelante.

Rosales (Rosales, 2000, pp. 251-253) da cuenta de la siguiente clasificación. Recogemos la descripción sin ahondar en su fundamento epistemológico. La que se cumple al final de largos períodos de enseñanza e intenta constatar si se han conseguido los objetivos que en principio se pretendían. La que pone en evidencia aprendizajes no previstos y también permite

adoptar medidas de perfeccionamiento de la enseñanza durante su realización. La que se basa más en la observación y en el análisis de trabajos que en la aplicación de pruebas. La que abarca todo el proceso didáctico y a su contexto, así como a las relaciones que tienen lugar entre ambos. La que sirve de punto de partida para adoptar decisiones que puedan perfeccionarla. Para eso, busca información y la comunica a quienes deben adoptar decisio-

CLASIFICACIÓN de ROSALES

Evaluación de resultados
Evaluación de procesos
Evaluación naturalista
Evaluación global y contextualizada
Evaluación para la toma de decisiones
Evaluación participativa

Figura 40. Clasificación de Rosales

nes. La que tiene en cuenta la autonomía y responsabilidad de todos los profesionales; que siempre pueden existir perspectivas de valor diferentes; y que la información necesita amplia distribución y circulación.

DEFINICIONES Y PROPÓSITOS DE LA EVALUACIÓN
Evaluar significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de informaciones y un conjunto de criterios adecuados al objetivo fijado, con el fin de tomar una decisión (...) La decisión de continuar el aprendizaje o de adoptar una enseñanza correctiva constituye el objetivo preciso de la evaluación (De Ketele 1984:17)
(...) posibilitar la elaboración de un instrumento que facilite, llegado el momento, la toma de decisiones al profesorado y a los equipos docentes (Marchena 2011:45)
<i>Assessment</i> : reunir información acerca del comportamiento o logros de los estudiantes. <i>Evaluation</i> : el proceso de hacer juicios acerca del nivel de comprensión del desempeño de los estudiantes (Marzano y Kendall 2007:126).
Los profesores tenemos que decidir qué información del aprendizaje y la enseñanza necesitamos obtener y compartir con el alumnado, de acuerdo con las funciones de la evaluación y las decisiones que queramos derivar de la valoración de la información obtenida (Mauri y Rochera 2010:161)
Evaluar, en toda la dimensión que abarca el concepto, es mucho más que plantear una actividad para comprobar lo que los alumnos han aprendido (Monereo y Castelló 2009b:74)
Tradicionalmente, la evaluación en la escuela está asociada a la fabricación de jerarquías de excelencia (...) en virtud de una norma de excelencia abstractamente definida o encarnada en el docente y los mejores alumnos (...) ciertos profesores parten de exigencias preestablecidas, otros (...) en función de la distribución de los resultados (Perrenoud 2008:10)
La otra función tradicional de la evaluación es la de certificar los conocimientos adquiridos ante terceros. (...) garantiza (...) que su portador ha recibido una formación (...) sin hacerlo pasar por nuevos exámenes. Esto es así tanto para un potencial empleador como a la interna del sistema escolar, entre años o de un ciclo al siguiente (Perrenoud 2008:12)
(...) reflexión crítica sobre todos los factores que intervienen en el proceso didáctico, a fin de determinar cuáles pueden ser, están siendo o han sido los resultados del aprendizaje (Rosales 2003:25).
Evaluación es el proceso por el cual cada estudiante en la universidad llega y permanece allí, pero su legitimidad es negada en la mayoría de los cursos de ciencias sociales por los mismos profesores que dan tales evaluaciones y las defenderán con evidencia y buena argumentación (Scriven 1991:10)
(...) el propósito de la evaluación es primariamente educar y mejorar el desempeño del estudiante, no meramente auditarlo (Wiggins 1998:7).
La evaluación formal no sólo consiste en construir y administrar pruebas escritas que contengan varios ítems discretos. (...) puede incluir ensayos, demostraciones, actos creativos, aptitudes prácticas y muchos otros tipos de actuación humana (Wragg 2003:76)

Tabla 36. Definiciones y propósitos de la evaluación

En la evaluación educativa, en particular, Rosales (2000) plantea que deben ser atendidos tres grupos de dimensiones:

- i) las **manifiestas de la enseñanza y el aprendizaje** (p. 253), que sería el espacio de la evaluación objetiva y, por lo tanto, resulta parcial, pues aborda solo lo evidente para un visitante.
- ii) las **implícitas y mentales**, que refieren a la realidad mental, tanto en el profesor como en el alumno (p. 254). Está constituida por

una combinación de lo que podemos asimilar a los modelos en los paradigmas de Kuhn (1962; 2004) o los supuestos básicos del nivel profundo de la cultura en Argyris (2009) o Schein (2010). Tienen influencia sobre su actuación, pero no pueden ser investigados o evaluados convenientemente mediante técnicas de investigación positiva ni por agentes externos.

- iii) **contextual**, dado que el entorno influye en el proceso de manera que condiciona la actuación docente.

El discurso actual habla de la diversidad y nadie se opone explícitamente; sin embargo, no es posible desvincularse de la tradición de la educación como transmisora de la cultura prevalente (Durkheim, 1996, p. 53). Cada época tiene su hombre ideal (González Fernández y Vázquez, 2002a, p. 90). El héroe, por decirlo de algún modo, que encarna los valores. En la Grecia Clásica se hablaba del *areté*. En la edad media fueron los valores del caballero andante, cuyo evidente anacronismo puso de manifiesto Don Quijote. El soldado tuvo su tiempo; igual el obrero que rompía récords de producción, detrás de la Cortina de Hierro. Esos grandes relatos se construyen, sin lugar a dudas. Jay (2002, p. 74) recuerda que durante el siglo XIX, en Gran Bretaña, se fundaron centenares de escuelas que preparaban a esos hombres, se escribió toda una literatura para glorificarlos. Además, naturalmente, se establecieron exámenes y procedimientos de selección, así era seguro que los mejores de ellos ocuparan los mejores puestos en el país.

Si eso ha ocurrido en nuestras sociedades del presente, la evidencia de los resultados sugiere que la evaluación no fue adecuada; o que la educación estaba equivocada. A pesar de que los mercados puedan oponerse – utilizando mercado en sentido eufemístico –, el héroe y la heroína de nuestros tiempos, que los adolescentes quisieran emular, parecen encontrarse en los campos deportivos y en las pasarelas. Muchos de ellos, desertores del sistema escolar. Es decir, la educación formal de nuestros días parece quijotesca, para producir la sensibilidad que otrora construía hombres de su tiempo.

Es que al perder el monopolio de la información, el discurso pedagógico, prefabricado desde la ideología – como siempre -, carece de credibilidad. Innumerales fuentes de información en tiempo real, a las que tienen acceso nuestros alumnos, los aguardan, en cuanto abandonan nuestras aulas, llenas, aún, del orgullo de *haber sido*. Durkheim (1996) escribió que la pregunta acerca de una educación ideal, desconectada del tiempo y el espacio, implícitamente admite que un sistema educacional no tiene nada de real por sí mismo (p. 46). Así, cuando hablamos de evaluación, es necesario relacionarla con el modelo educativo.

Cuando pretende cambiarse el modelo – para acercarlo al mundo real, o como preparación hacia la incertidumbre del futuro - (Bernstein, 1998, p. 71; Maslow y Maslow, 1971, pp. 55-57; Salganik, et al., 1999, p. 22) -, es imprescindible revisar la evaluación (Perrenoud, 2008, p. 99). Es a través de la evaluación, como se transmite el mensaje de lo que subyace. Perrenoud, por ejemplo, denuncia que en cuanto la promoción depende de calificaciones y éstas de evaluaciones, las familias, en general, no se preocupan del aprendizaje, sino de que sus hijos obtengan las calificaciones necesarias y suficientes (p. 90). Por lo mismo, tampoco impulsan a sus hijos a rendir más de lo necesario, pues en definitiva, la certificación es la misma: la promoción y finalmente, la titulación. Para nosotros los docentes, no obstante, sigue siendo evaluación de aprendizajes.

A mediados del siglo XX, Bloom (1971), junto a un equipo amplio de académicos y científicos, en todo el país – Estados Unidos de América -, llegó a sintetizar las demandas de desempeño, que subyacían a las pruebas de evaluación de prácticamente todas las asignaturas, desde infantil hasta el *college*. Este conjunto de destrezas es el que se conoce como taxonomía de Bloom en el dominio cognitivo. Los autores plantean que incluso aunque los objetivos y los procedimientos y materias de prueba se desagreguen ad infinitum, siempre es posible reducir un número relativamente limitado de tipos de conducta del alumno (p. 24). Es decir, en todas las propuestas de evaluación se requiere utilizar las destrezas de orden inferior, incluidas en la

taxonomía: recordar, comprender, aplicar, o sus sinónimos y afines; y, utilizar las destrezas de orden superior: analizar, sintetizar, evaluar, o sus sinónimos y afines. La actualización de Churches (2009) para el siglo XXI, reformula estas últimas en: analizar, evaluar, crear. Las hemos comentado al discutir sobre competencias básicas: están mencionadas en la descripción de cada una de ellas en las normas de enseñanzas mínimas.

2.5.1 Tipos de evaluación según sus fines

Hay tipos de evaluación, cuyos nombres se han hecho populares a través de su transmisión y retransmisión; pero no han ingresado al DRAE, ni tienen expectativa de hacerlo en la próxima década. Tales neologismos, en algunos casos, han llegado a convertirse en polisemias. Por ejemplo, sumativa y formativa son adaptaciones de las propuestas de Scriven (1991). Diagnóstica procede de Popham (1971, pp. 12-14). El sentido de la primera es que luego de ella no hay espacio para correcciones, por lo tanto es final. Si el sentido de sumativa es que se ha acumulado una cantidad de contenidos durante un tiempo, por su familiaridad con suma; o, que se trata de indagar si se han sumado saberes en el dominio cognitivo del evaluado, no es diferente de lo que ocurre en otros tipos de evaluación. Lo que da sentido a esa evaluación es el carácter irrevocable del resultado. Entonces, final es simple y claro. Perrenoud (2008, p. 218) utiliza *sumatoria*, en la versión en castellano.

La palabra formativa hace referencia a una evaluación cuyas consecuencias no se reflejan en el registro de calificaciones, no obstante lo cual, tanto el profesor como el alumno aprenden. Es una suerte de estado del arte del aprendizaje hasta ese momento. Cada uno reflexiona y refina, ajusta su actuación, para acercarse a la expectativa de aprendizaje planeada o para corregir el plan. También se usa evaluación de proceso. Es un término ajustado tanto a nuestra lengua como a la situación. Esta designación nos remite irremediablemente a Deming (1989). Por extensión, también a las conocidas certificaciones de los procesos de gestión de la calidad, en general, y en los centros educativos, en particular. En realidad, lo que explica Deming (1989) es que cuando la curva de aprendizaje se estabiliza, continuar la formación

por el mismo método no mejora el resultado (p. 194). Una consecuencia de la evaluación formativa puede ser cambiar el método como sea necesario, para que continúe el aprendizaje.

La evaluación diagnóstica es casi perversa. El resultado puede servir tanto para revisar la planificación del curso antes de iniciarlo, propiciar apoyo complementario para el alumno, o anticipar su fracaso. La versión más popular es: que se utiliza para ver el nivel que traen los alumnos (Perrenoud, 1990, p. 233). La contracara es que hay un requisito de ingreso a cada curso. Lo interesante es que, en teoría, la acreditación del curso precedente significa haber aprendido lo necesario, para tener un desempeño por lo menos aceptable, en el siguiente.

Sin embargo, muchas veces los profesores se lamentan del bajo nivel de sus nuevos alumnos y de que no podrán desarrollar el curso que desearían. Perrenoud (1990) llama a esto la proeza de la evaluación formal practicada en las escuelas, porque lo verdaderamente sorprendente es que impide afirmar nada, respecto al nivel absoluto de excelencia o de competencia de los alumnos de un mismo curso o generación (p. 162). Y aun así, es venerada y reclamada por todo el mundo. En todo caso, tendría el mismo valor la evaluación que habilitó la promoción, como la que realiza el profesor al comienzo del curso. La discrepancia podría ser atribuida a muchas causas. Una de ellas, el instrumento utilizado. Otra, los parámetros para decidir el valor o adecuación de un desempeño concreto. Y así sucesivamente. La costumbre es que las calificaciones no reflejen un aprendizaje específico, que pueda ser descrito exhaustivamente; pero, los resultados de las evaluaciones pueden ser invocados para respaldar las notas que evidencian insuficiencia.

Si un profesor duda de que todos los nuevos alumnos pudieran tener éxito en su curso, es de honestidad intelectual llamar diagnóstica, a una evaluación al comienzo del curso. Porque el docente estaría constatando su expectativa de descubrir quiénes son los alumnos carentes de lo necesario. Los malos. Por ende, el uso de la palabra se adecua al de la enfermedad que se pretende identificar. También podría llamarla una evaluación de pronóstico,

pues en esencia se trata de lo mismo, crear una expectativa de resultado final. Un efecto halo (Fernández Pérez, 2005, p. 23; Thorndike, 1920, p. 27), que probablemente se concrete efectivamente como ha sido profetizado (Merton, 1996, p. 183; Thomas y Thomas, 1928, pp. 571-572)²².

Si la idea es, más bien, tratar de conciliar el planteo original del curso con los alumnos, y hasta con cada uno de ellos - sin prejuicios -, entonces, podríamos hablar de prospección. La prospección es una búsqueda informada y esperanzada de algo que vale la pena encontrar. Mucho o no tanto, pero siempre auspicioso. Entendemos, por lo tanto, que la metáfora del concepto evaluación diagnóstica parte de un vaso lleno que se va derramando de acuerdo con los fallos en la prueba. El concepto evaluación prospectiva, va cargando en el cubo los hallazgos de la misma exploración.

Una vez nos tocó sustituir a un docente de prestigio en el curso de lengua materna de primer año de la ESO. Leímos el libro de registro del curso anterior, donde aparecía una suerte de bitácora. El comentario al comienzo del curso expresaba la idea de que los alumnos traían un nivel muy bajo de primaria y que iba a demandar un gran esfuerzo lograr que aprendiesen. El de final del curso señalaba que todos habían alcanzado el nivel necesario para ser promovidos. Se trataba de un centro privado. Nuestra opinión general al comienzo de cada curso ha sido la de expresar que creemos que todos los alumnos están en condiciones de tener éxito cuando lo completen. Que por otra parte es lo que ha dicho Bloom – según señala Perrenoud (2008, p. 14) -, con tal que no exista alguna patología.

Aunque los tres tipos de evaluación que comentamos parecen relacionados con el tiempo - porque se realizan en función de esa variable -, lo importante es la finalidad. Las tres siguientes evaluaciones de nuestra lista no depen-

²² Thorndike constató que a la hora de valorar varias aptitudes, los calificadores trasladaban las cualidades de una de ellas a las demás. Cuando alguien era bueno en una, lo valoraban igual en todas. Thomas y Thomas plantearon que si las personas creen que algo va a ocurrir de determinada manera, comienzan a comportarse como si hubiera pasado efectivamente. Es decir, que las consecuencias del evento están presentes, de todos modos. Además del caso en el sistema escolar, el ejemplo más conocido es cuando los depositantes de un banco creen que está en problemas. Comienzan los retiros masivos, que eventualmente llevan a la quiebra temida originalmente. También se conoce por efecto Pigmalión. http://es.wikipedia.org/wiki/Efecto_Pigmalion%C3%B3n

den de un momento particular, y hasta sus fines deben percibirse desde otra perspectiva. Tan es así, que algunas del primer trío podrían combinarse con las del segundo.

Hemos optado por la reunión de los seis tipos de esta clasificación bajo el título de fines, porque en todos los casos aportan a la toma de decisiones. El punto de referencia, o criterio de medición de los resultados, no obsta – en nuestra opinión - para percibir a cada una de ellas desde una finalidad.

2.5.1.1 Final

Las evaluaciones finales están asociadas con la conclusión de una etapa, de un curso, de un período de aprendizaje. Pero fundamentalmente, están vinculadas a la calificación o certificación; y ésta, una vez registrada, no tiene vuelta atrás (Álvarez Méndez, 2011, p. 229; Jorba y Sanmartí, 2008, p. 28; Rosales, 1986b, p. 26).

Sin embargo, muchas veces se realizan evaluaciones finales durante el curso y, aun así, en el período siguiente, el docente repasa algunas secuencias previas, que considera necesario reforzar. Por lo tanto, la misma prueba parece ser utilizada para la acreditación formal y para la revisión del curso, por parte de docentes y alumnos. Esto es una característica atribuida esencialmente a la evaluación de proceso.

Cuando el docente programa una evaluación *sumativa* durante el curso, en realidad, está anunciando que el resultado constará como un antecedente en la historia académica de sus alumnos. Algunos colegas nos han sugerido que la calificación es el único estímulo que podría hacer estudiar a los alumnos para una prueba. Incluso, han llegado a explicar los resultados obtenidos en evaluaciones externas en función de la ausencia de dicho incentivo.

En múltiples oportunidades hemos anunciado evaluaciones a nuestros alumnos de lengua materna. Los alumnos no entendían cómo era posible que se les permitiese utilizar el cuaderno y el libro de texto durante la prueba. Es que, para quien no tiene idea de lo que está buscando, de poco sirve

ponérselo delante de sus propios ojos. Creemos que generaba cierta confianza; que eliminaba lo que podría constituir una perturbación o una dificultad añadida no planificada y por lo tanto innecesaria. Las condiciones que rodean una prueba podrían influir en el resultado (Bransford, et al., 2000, p. 53; De Ketele, 1984, p. 23; Feito, 2010c, p. 388; Goleman, 2010, p. 143; Moya y Luengo, 2010, p. 138).

2.5.1.2 Proceso

La evaluación insume bastante tiempo en cada curso, por lo menos la tercera parte, a veces la mitad o más del tiempo de trabajo, sobre todo en el secundario (Perrenoud, 2008, p. 87). No es extraño, como hemos expresado en el apartado anterior, que una misma instancia sea utilizada con varios propósitos.

Las evaluaciones de proceso, puras, digamos, están enfocadas en la producción de juicios acerca del desarrollo del curso. Las decisiones tienen más que ver con una reconfiguración personal – de alumnos y de docentes – y la calidad de la educación, que con la comunicación pública de los resultados (Rosales, 1986b, pp. 21-22; Rosales, 2003, p. 20). En estos casos, la devolución es bastante más amplia y profunda que una calificación. Pensamos que la devolución de la información es la piedra angular de la evaluación de proceso (Klieme, et al., 2008, p. 15; Marzano, 2007, p. 124; Pérez Gómez, 2011, p. 94; Scriven, 1991, p. 210; Wiggins, 1998, pp. xi-xii, 2011, p. 83).

Podría decirse que la utilización de este tipo particular de evaluación debería conducir a un cambio en las prácticas docentes (Deming, 1989, p. 194; Perrenoud, 2008, p. 14). También podría decirse que la evaluación de proceso es una amenaza para la escuela tradicional (p. 208) y para la soterrada función de selección que lleva adelante la ESO, a pesar del discurso explícito de la inclusión (Jorba y Sanmartí, 2008, p. 21). Una vez que se ha procesado y obtenido información de una evaluación, queda en evidencia si la práctica docente es capaz de suscitar aprendizaje en todos los alumnos (Ainsworth, 2007, p. 82; Shepard, 2000b, p. 32). También se pone de manifiesto qué de-

bería hacer cada alumno en adelante. La interacción de lo posible – desde ambos interlocutores (Popham, 2008, p. 6) – produciría una forma de acoplamiento recíproco, también conocido como ajuste mutuo (Mintzberg, 2009, p. 47). Este nuevo contexto de aprendizaje estaría ordenado a subsanar las inadecuaciones que hubieran puesto de manifiesto a través de la evaluación de proceso (Chavarría y Borrel, 2003, pp. 50-51).

Es posible y válido discutir qué cantidad de diversidad puede absorber un docente frente a un grupo de 12, 25 ó 40 alumnos (Zay, 2002, p. 28). Esa misma pregunta nos venimos haciendo desde hace una década (Picón, 2003). Hay quienes piensan que no es posible preparar suficientes docentes para atender este tipo de demanda (Shepard, 2000a, p. 12) y por eso no es posible diseminar con éxito una educación progresista. Hay otras respuestas perturbadoras. Promover aprendizajes y comportamientos similares, desde infantil en adelante, de manera que la diversidad se circunscriba a un entorno indiferenciado (Torres Santomé, 1999, p. 91). Estimular la autoestima reactiva, esa que cerca de los 16 años proclama el ausentismo y desemboca en la deserción (Schön, 1987, p. 115). Ordenar a los alumnos para que en cada grupo la diversidad esté limitada a la demanda de diversidad que podría abarcar el docente (Picón, 2010). Incluso, cuando hay más de un instituto, contar las unidades en su totalidad para realizar la distribución.

La última medida es rechazada con el argumento de que se estigmatiza a los alumnos. Es posible que quienes reciban apoyo o participen en los Programas de Adaptación Curricular (PAC) en los IES, también sean estigmatizados. En cambio, estas últimas alternativas que sí se aplican, permiten que los docentes persistan en sus prácticas y trasladen toda la responsabilidad de los resultados a los alumnos y sus capitales (social, económico, cultural), a sus naturalezas o a su contexto de origen. La denuncia de que los alumnos llegan con menos nivel cada día puede ser un indicio de dicha persistencia. Los alumnos que llegan cada año son diferentes, porque aprenden de otra manera (Prensky, 2001b, p. 4): no son de la era de la imprenta, sino de la era digital (MEC, 2010b, p. 9).

2.5.1.3 Inicial

Aunque no sea más que para transmitir el glosario del curso, al comienzo de prácticamente la totalidad de los procesos de aprendizaje, se realiza una evaluación inicial.

En la educación obligatoria estas evaluaciones han tenido carácter predictivo (Ainsworth, 2007, p. 81; Wragg, 2003, p. 136). El enfoque de la predicción puede ser en términos de ordenar el trabajo por venir (Ainsworth, 2007, p. 82; Rosales, 2003, p. 20), medir el progreso entre el comienzo y el final del proceso (Popham, 1971, pp. 12-14); pero también, puede establecer una clasificación que confirme éxitos y fracasos posteriores (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 372; Perrenoud, 1990, p. 233; Perrenoud, 2008, p. 162).

Hemos hecho la opción por la aplicación de la evaluación inicial como prospección; y, hemos limitando lo que podría anticiparse como fracaso, a la detección de problemas que pudieran exceder la eficacia de la acción pedagógica. Por lo tanto, la función de esta instancia es ajustar el borrador del plan de trabajo esbozado antes de comenzar el curso. Quizás una forma de evitar el efecto halo, que mencionamos más arriba, podría ser aplicar el instrumento en forma anónima. Es posible utilizar un método que facilite la identidad si, con el resultado a la vista, fuera necesario solicitar atención especializada. Bastaría con numerar los formularios, en caso de que utilizáramos propuestas en papel, y separar la hoja donde aparece el nombre del alumno; o, mantener oculta la identidad del estudiante, si se tratara de un instrumento digital.

2.5.1.4 Normativa

La evaluación normativa está íntimamente vinculada con las pruebas objetivas administradas a través de tests. Wiggins (2011) ubica su nacimiento hace cien años, a partir del movimiento por la eficacia escolar - entre 1911 y 1916 - ; y, se inspiró en los principios de administración de Taylor (2002a) (pp. 82-83). Los tests fueron un mecanismo de selección, en vista del au-

mento masivo de la inmigración, que produjo una heterogeneidad creciente de la población escolar (Calfee, 1994, p. 7; Wiggins, 2011).

La evaluación normativa se utiliza para ordenar a un grupo de evaluados en función de la relación entre sus resultados. Establece una precedencia entre ellos, desde el primero al último; o, desde el mejor hasta el peor (Dufour, et al., 2008, p. 464; Dziuban y Kenneth, 1973, p. 483; Perrenoud, 2008, p. 86).

Otra perspectiva de la evaluación normativa es establecer la media de una población y comparar los resultados individuales con ella (Rosales, 2000, p. 273; Wragg, 2003, p. 57). No solamente de quienes participan en la evaluación. Los datos son utilizados luego para clasificar el logro del resto de los individuos del universo. El test más universalmente conocido, de este tipo de evaluación, es el que mide el coeficiente intelectual (IQ en inglés). Luego se clasifica a las personas según su resultado. Existen asociaciones cuya afiliación está basada en el alto nivel de IQ de los candidatos²³.

En el primer caso, podemos pensar en las pruebas de oposición para ingresar a la universidad. También entran en esta categoría las evaluaciones que se realizan en el sistema escolar. Alcanza con tener presente cómo los propios alumnos comparan entre sí sus resultados. Inmediatamente organizan por su cuenta las jerarquías de excelencia que menciona Perrenoud (1990, p. 16). Esto ocurre en todos los niveles de la educación formal, por el mero hecho de proponer a los alumnos actividades y tareas semejantes. La práctica tradicional de este ordenamiento es establecer un punto de corte, que separa, de un lado, el grupo de alumnos que son considerados con aprendizajes suficientes; del otro, el grupo de alumnos que no lo son.

El caso de la evaluación normativa en función de medias está inspirado en la noción de que cualquier test debe tener una distribución normal²⁴. La gráfica de resultados tiene la forma conocida como campana de Gauss. Es un modelo estadístico que incluye a la población agrupada a izquierda y dere-

²³ <http://www.iqsociety.org/>

²⁴ http://es.wikipedia.org/wiki/Distribuci%C3%B3n_normal

cha de la media, distribuida en zonas medidas en unidades equivalentes a la desviación estándar.

A pesar de que se trata de un modelo, los resultados inevitablemente definen los buenos y malos en función de la posición por encima o por debajo de la media. Es decir, un modelo de promedio es intrínsecamente perverso, porque siempre que se comparan dos o más valores es posible obtener una media. Es decir, las evaluaciones normativas están diseñadas para que la mitad de los evaluados esté por encima de la media y la otra mitad, por debajo. Si el resultado no acompaña esa distribución, se duda de la confiabilidad del instrumento. Esta tradición científica ha llevado a considerar razonable que algunos alumnos queden por el camino (Rosales, 1986b, p. 32). Incluso, de no hacerlo, se cuestionaría que han bajado los niveles de exigencia (Schleicher, 2009, pp. 105-106).

También tiene impacto sobre la corrección que realizan los docentes: la mayoría en el centro y decreciendo en número hacia los extremos - Amigues y Zerbato-Poudou (1996) citados en Perrenoud (2008, p. 11); (Jorba y Sanmartí, 2008, pp. 38-39; Pieron, 1963). Algunos, sobresaliendo; y algunos pocos, que no convencen. Es decir, que sobre el docente pesan emocionalmente dos elementos. Uno, científico, que es la evaluación normativa y su distribución estándar. Ella le dice que es normal que algún alumno falle. Otro, psicológico, el efecto halo. Lo conduce a identificar uno o más chivos expiatorios, que se ofrecerán en holocausto al ídolo estadístico.

En definitiva, la evaluación normativa no aporta información sobre, digamos, el aprovechamiento del evaluado en relación con todo lo que el curso puso a su disposición. Las diferencias podrían ser atribuidas al propio sistema (Deming, 1994, p. 20). Además, la puntuación es acumulada, se compensan las fallas y los aciertos (Wragg, 2003, pp. 51-52).

2.5.1.5 Basada en criterios

El término evaluación basada en criterios puede dar lugar a confusión en castellano. Rosales (2000, p. 273) ha utilizado lógico-científicos. Este tipo de

evaluación pone en evidencia la diferencia entre el desempeño esperado - la expectativa -, y el desempeño efectivamente demostrado (Detlev, et al., 2008, p. 184; Dufour, et al., 2008, p. 465; Glaser, 1963; Popham, 1978, p. 6) Supone, por lo tanto, que se ha razonado un resultado que no es un promedio, sino que está, generalmente, basado en los objetivos de aprendizaje. Puede ser, no obstante, que la expectativa tenga en cuenta determinados datos como el nivel de desarrollo, la edad, el contexto, y varios más (Zabalza, 2007, p. 238). Incluso la historia de desempeño de otras cohortes. Quizás un comportamiento promedio, pero no necesariamente. El origen de esta evaluación puede encontrarse en la teoría de las organizaciones. Drucker (2001, p. 94) ha planteado que debe tenerse en cuenta la actuación práctica. Sólo podemos calibrar las realizaciones de un hombre, contrastándolas con específicas esperanzas de ejecución. Lo que vendría a evitar tanto el efecto halo, como el efecto Pigmalión.

La evaluación basada en criterios tiene dos características que vale la pena comentar. La expectativa es conocida. El aprendizaje es un continuo en progreso.

En primer lugar, la especificación detallada del desempeño conlleva la elaboración de rúbricas suficientemente desagregadas, con descriptores precisos y varios niveles que indican las condiciones que debe cumplir cualquier desempeño para ser exitoso (Wiggins, 1998, pp. 154-155).

En segundo lugar, aunque eventualmente los alumnos van a quedar asociados a un nivel de desempeño, esto no significa necesariamente éxito o fracaso. En una evaluación normativa dos resultados con la misma puntuación pueden ser iguales o diferentes en su composición. En el caso de esta evaluación, la aplicación de las rúbricas permite conocer en detalle cuál es el desempeño del alumno en cada uno de los elementos desagregados (Wragg, 2003, pp. 51-52). Pero además, lo que no está contemplado en la rúbrica, no es tenido en cuenta.

La rúbrica - que no debe confundirse con un ejemplar de la propuesta con las respuestas correctas - puede ser conocida con anticipación por cada uno de

los evaluados y de ese modo, preparase con mayor certeza. El alumno sabe de antemano qué se espera de él. De la misma forma, el propio alumno puede anticipar el resultado, y una vez recibido, conocer exactamente cuál debería ser su programa de mejora, qué aspectos debe profundizar, ampliar, mantener. La posición del alumno queda ubicada en algún punto de un continuum de desempeño progresivo entre ninguna manifestación y el criterio definido para el mejor nivel esperado (Dziuban y Kenneth, 1973, p. 483; Popham, 1971, pp. 7-10). Estos criterios pueden abarcar un año, un ciclo, o la ESO por completo, y contar con tantos niveles como se considere conveniente. No es necesario relacionar los distintos niveles con calificaciones, pero pueden resumirse en un concepto, un término o un mensaje claro para el alumno.

Las rúbricas deberían redactarse en un lenguaje coloquial y fácilmente comprensible para cualquier estudiante del curso. Podría hablarse de rúbricas amigables o de accesibilidad de las rúbricas. Las propuestas podrían reproducir experiencias de la vida real, ya que no necesitan tener una única solución y pueden ser de final abierto (Wiggins, 2011, p. 85).

Este tipo de evaluaciones son demandantes para el docente (Dziuban y Kenneth, 1973, p. 485). Si se desea formular una rúbrica para toda la ESO, por ejemplo, sería un trabajo a nivel del departamento de cada asignatura. Si se desea construir una rúbrica para un curso de la ESO, respecto de las competencias básicas, por ejemplo, deberían abocarse a la tarea todos los profesores de dicho curso. Si se desea producir la rúbrica de competencias básicas de toda la ESO, entonces estarían involucrados todos los profesores de la etapa y por lo tanto, los departamentos (Rosales, 1988, p. 77). Probablemente deberían realizar acuerdos y definiciones comunes del marco teórico de las competencias (Chavarría y Borrel, 2003, p. 51; Stenhouse, 2003, p. 195). En nuestra opinión, significa un verdadero trabajo de investigación educativa (Rosales, 2000, p. 253). Este enfoque es particularmente importante para la evaluación de competencia porque existe una estrecha relación

entre constructos de competencia, y contextos de situaciones y comportamientos específicos (Detlev, et al., 2008, p. 185).

2.5.1.6 Autorreferida

La evaluación autorreferida sirve para indagar el progreso o desarrollo entre dos instancias. Pueden ser consecutivas o no. Por ejemplo, entre una al comienzo del curso y otra u otras posteriores hasta la última. También se las denomina enfoque individualizado (Rosales, 2000, p. 273). Se pone interés en la paulatina superación del alumno (Rosales, 1986b, p. 32).

El uso de rúbricas tiene en esencia el mismo sentido que en el caso anterior. Significativamente, es casi más importante para quien aplica el instrumento. Cada vez es necesario que la propuesta tenga las mismas características para poder comparar. Hasta podría utilizarse la misma prueba.

Un ejemplo claro de este tipo de evaluación pueden ser los juegos por niveles. En cierto sentido, esta evaluación es lo más cercano al estilo de desempeño que podemos encontrar en los nativos digitales (Jurecka, 2008, p. 193). Por ejemplo, Prensky (2001a, p. 5) señala que la misma capacidad para memorizar 100 o más personajes de Pokémon, con sus rasgos e historias respectivas, podría aplicarse a aprender nombres, poblaciones, capitales y relaciones de otros tantos países. Sólo depende de cómo se presenta.

Vamos a insistir sobre una historia conocida. Luego de la evaluación inicial constatamos que un alumno está en un nivel que ubicaríamos en valores negativos de una escala cualquiera. Durante el curso progresa, en términos absolutos, quizás incluso más que el mejor alumno. Sin embargo, en la escala, el valor actual, aunque significativamente mayor al de ingreso, no alcanza el que nos hemos establecido como mínimo, para acreditar la promoción. Quizás ésta sea la discusión que nos debemos sobre qué significa evaluar por competencias, en comparación con la evaluación tradicional.

2.5.2 Tipos de evaluación según su contenido

Podríamos analizar las evaluaciones formales de alumnos desde dos aspectos. Lo primero y más evidente es la estructura del instrumento. Por ejemplo: puede incluir ítems con opciones de selección de respuesta, dos o más. Requerir la producción de textos breves o ensayos. Completar espacios o aportar listas de palabras. Relacionar elementos de dos conjuntos, u otras. Pueden combinarse dos o más de estos ítems. Además, en segundo término, debe considerarse qué comportamiento se pide al evaluado.

El comportamiento, conducta o, en general, lo que se espera que haga el alumno, puede discutirse recurriendo a la conocida taxonomía de Bloom (Bloom, et al., 1971), ya presentada. A veces la propuesta demanda del alumno destrezas inferiores como recordar, comprender o aplicar. Otras veces, se requiere análisis, síntesis, evaluación. Las demandas pueden estar enfocadas en los contenidos de una o más asignaturas o en la resolución de una situación de la realidad.

El contexto de la demanda puede estar circunscrito al contenido, de manera que el estudiante reconoce inmediatamente qué parte del currículum puede aplicar. Por otra parte, puede ofrecerse un caso de estudio sobre una situación cotidiana. En estos ítems, el evaluado debe discernir sobre el problema y deducir: i) qué datos relevantes debería conocer para encontrar una solución; ii) qué contenidos del currículum son necesarios para procesarla; y iii) aplicándolos, proponer una respuesta. Un comportamiento estratégico que incluye todas las destrezas de la taxonomía de Bloom. Según la circunstancia, la respuesta puede ser cerrada o abierta, cuando el problema admite más de una solución. Las evaluaciones que están enfocadas en los contenidos conceptuales del currículum, se han denominado tradicionales; las otras, auténticas.

2.5.2.1 Tradicional

Las pruebas tradicionales se han consolidado a través del tiempo porque se las considera objetivas. Sin embargo, es posible que le deban más a la buro-

cracia que a la ciencia. Una evaluación formal, al final de cuentas, es un medio de prueba. Hemos aludido a esta característica cuando mencionamos que se las invoca para fundamentar calificaciones insuficientes.

Perrenoud (2008, p. 197) cree que este tipo de evaluación ha contribuido a fijar el trabajo escolar en el imaginario pedagógico de los adultos. De este modo, todo lo que se aleja de una preparación para la evaluación escolar clásica parece algo exótico, anecdótico, nada muy serio. Además, la aplicación inmediata de los contenidos curriculares está en el propio sistema educativo, en sus diferentes niveles. Eso está expresamente regulado.

Cuando la promoción de un alumno está en duda, la pregunta principal es si podrá aprovechar las enseñanzas del curso siguiente. El sistema, entonces, está diseñado para servirse a sí mismo. La preparación para el mundo real alcanza su nivel al final de la carrera profesional, sea técnica o universitaria. A mayor evidencia, cuando un alumno completa la Educación Obligatoria y no continúa en el sistema, aunque no se habla de fracaso, sí se dice que abandonó los estudios (Milani, 1970, p. 20). En estas condiciones, no debe extrañar que las llamadas pruebas objetivas se hayan arraigado en la educación formal.

El sistema educativo es una organización burocrática, por lo tanto, la administración escolar encuentra ventaja en ese funcionamiento de la evaluación (Perrenoud, 2008, p. 209). Según Perrenoud, ante la imposibilidad material de saber qué enseña cada docente, da la impresión de que la evaluación se hace según estándares formales, garantes a la vez de la equidad y la regularidad (íd). En definitiva, el resultado material es mucho más accesible que la eficacia didáctica durante el proceso.

Puede haber una razón oscura para la persistencia de las pruebas objetivas. El poder. Según Perrenoud (2008), otro sistema de evaluación podría privar a los docentes de las satisfacciones – confesables e inconfesables – que les aporta la evaluación tradicional (p. 209).

Sin embargo, esta visión pesimista del belga debería contextualizarse si reconocemos en los docentes a seres humanos y a funcionarios. En ambos casos, sus actuaciones están condicionadas por el contexto. Con las mismas creencias y temores. Esas pueden ser razones de peso para buscar y encontrar pruebas objetivas, en fuentes homologadas por la autoridad educativa: los textos oficiales. La tecnología de las pruebas está muy desarrollada y la industria correspondiente mueve muchos millones de euros (Wragg, 2003, p. 15).

Los profesores de la ESO llegan al sistema, después de un proceso de formación profesional en la universidad, con sus títulos, que los han preparado para ejercer otra actividad. Creen en el sistema de exámenes (Jay, 2002, p. 99). Como neófitos, toman los caminos de sus mayores. La oferta editorial, esa que los ha acompañado durante prácticamente toda su vida, se presenta como un recurso idóneo, bendecido por la Superioridad. No creer a esa altura sería una herejía. Un aspecto del proyecto que deberíamos analizar.

El análisis y evaluación didáctica de los libros ha sido discutido por Rosales (2003, p. 21). Los profesores reciben un libro, lo miran y les gusta, pocas veces no. En realidad no tienen una rúbrica elaborada a partir del programa, o sea, su propio diseño, para luego ver qué libro se ajusta o qué le falta a cada uno. Parece una tensión entre la auto-percepción de que no es su responsabilidad o autoridad cuestionarlo y la legitimidad del libro, que se refuerza con el poder simbólico del editorial y la AE que lo ha autorizado. O podría ser la tensión entre no tener idea de cómo evaluarlo y la comodidad de aplicar la herramienta sancionada por el sistema burocrático. Si opta por proponer su propio material didáctica y los niveles de promoción son cuestionados, un docente podría quedar mal parado.

Torres Santomé (entrevista en Varela, (2007, p. 126)) recordaba que en la reforma educativa de la LOGSE el mercado editorial fue manipulando los conceptos. Que solamente cambiaban los términos para ajustarlos a las nuevas normas: la ley decía que la enseñanza tenía que ser globalizada, y la globalización consistía en que en el título del libro apareciese el término glo-

balizada. Es posible que eso se repita con las competencias básicas, en la medida en que, como hemos citado de Torres Santomé, más arriba, la AE no tenga claro de qué se trata (Torres Santomé, 2011, p. 152).

Finalmente, la evaluación tradicional se ha caracterizado como herramienta para la asignación de calificaciones y, en consecuencia, para acreditar la promoción, que es por donde empezamos (Zabalza, 2007, p. 240). De tal manera que – según se deduce de los planteamientos de Merton (1936) y Crozier (2010) – su propósito original de constatar aprendizajes, supuestamente permanentes, ha caducado. Los evaluados, en general, se preparan exclusivamente para alcanzar los niveles necesarios de calificación (Feito, 2010c, p. 388). Los contenidos, por su parte, tampoco son verdades absolutas, lo cual, incluso, podría justificarlos (Pozo, 2010, p. 65). En Japón, en cambio, cada cohorte va unida hasta el ingreso al bachillerato.

Saito (2011, p. 5) expresa que la función de selección está por lo tanto, inhibida en las escuelas japonesas. Ni adelantados, ni postergados. El acceso al bachillerato se hace mediante oposiciones (p. 4). El orden de precedencia determina la oportunidad de elección del centro educativo. Fue el modo de evitar la deserción en la ESO: la educación de Japón empezó a aspirar al desarrollo armónico de los niños en los aspectos intelectual, moral y físico (Saito, 2004, p. 143). La armonía personal y social son aspiraciones de todos los sistemas educativos: explícita o implícitamente tienen un ideal de persona, como hemos comentado antes (González Fernández y Vázquez, 2002a, p. 90).

2.5.2.2 Auténtica

La evaluación auténtica refiere genéricamente a las instancias donde se constata el desempeño de los alumnos frente a situaciones reales, o que pueden encontrarse en contextos reales (Dufour y Eaker, 1998, p. 173; Savery y Duffy, 1998, p. 145; Wiggins, 1998, p. 22).

Nos hemos circunscrito a evaluaciones formales. También puede ser evaluación auténtica un proyecto a lo largo del año lectivo, como planear en detalle

y realizar un campamento, por ejemplo; construir un espacio de recreo en un rincón del predio; o, planear y desarrollar una huerta. La evaluación auténtica podría vincularse con la escuela progresista de Dewey²⁵.

Por lo general un ítem auténtico tiene una parte narrativa donde se contextualiza la situación y se aportan datos, también en contexto. Luego se solicita al estudiante que responda a un conjunto de preguntas o problemas. El probable conocimiento que tiene el alumno a través de su propia experiencia, por vivido o conocido, le da credibilidad a la propuesta. La resolución requiere que el alumno utilice los conocimientos aprendidos en el curso, pero también la aplicación de otros recursos personales que se desarrollan más que se aprenden. Wiggins (2011, p. 82) explica que este tipo de propuestas de evaluación es difícil de comparar, jerarquizar y clasificar, entre otras razones, porque generalmente admite más de una solución.

En cierto sentido, la evaluación auténtica, al ir más allá de los contenidos propios de una asignatura, implica un proceso de desarrollo y perfeccionamiento de la enseñanza. En palabras de Rosales (1986b), la enseñanza asume la necesidad de estimular habilidades, más que conocimientos; de actitudes e intereses (p. 28).

La evaluación auténtica se presenta como una oportunidad para que el estudiante muestre lo que es capaz de hacer. Así, entonces, no pretende comparar alumnos entre sí y por eso aleja los pensamientos fatalistas acerca de los resultados. Incluso, como su propósito es que el estudiante aprenda, puede recibir la ayuda que sea necesaria – andamiaje - para compensar una destreza insuficiente, inexperiencia o entrenamiento pobre (Wiggins, 2011, p. 92).

Ya sea que se trate de la evaluación tradicional o de la auténtica, entendemos que hay dos requisitos que la evaluación debería cumplir, y sus diseñadores atender. Por un lado, la validez y confiabilidad, que es la necesidad de

²⁵ Junto con Pierce y James, se los considera fundadores de la filosofía pragmatista. James ha sido ampliamente reeditado durante la última década. Pueden encontrarse ediciones posteriores a 2000 en sitios web como www.amazon.com

medir lo que se desea medir y que lo haga fielmente. Lo otro, relacionado con esto, en parte, es que la propuesta de evaluación no debería implicar dificultades adicionales o fuera de control, que afecten el resultado (Goleman, 2010, p. 143). Hay algo más. A pesar de todos los esfuerzos, Deming (1994) sostiene que la clasificación es una farsa, porque siempre habrá diferencias entre dos individuos. El comportamiento aparente es en realidad atribuible principalmente al sistema (p. 20). Por lo tanto, pensamos que las evaluaciones deberían estar destinadas exclusivamente a permitir que el alumno ponga en evidencia lo que es capaz de hacer, en un recorrido de desarrollo progresivo. Otros fines podrían ser, en esencia, contraproducentes para un alumno en cualquier etapa de la ESO.

2.5.3 Tipos de evaluación según el universo

Las evaluaciones formales se realizan en los centros educativos con los fines que hemos mencionado. También se realizan estas evaluaciones a nivel del sistema. Generalmente se utiliza una muestra de la totalidad de los alumnos de determinado nivel; o, como es el caso de las pruebas de oposición, son evaluados todos los estudiantes que intentan acceder a la universidad. Hay un tercer nivel, internacional, por el cual se comparan los sistemas educativos de los países. Para eso se realizan evaluaciones presuntamente equivalentes. Aunque la idea esencial es aportar datos a autoridades nacionales, para que éstas tomen medidas administrativas en relación a los sistemas, las comparaciones son inevitables. Los comentarios posteriores a los informes, de diferente origen, se enfocan en la lista de posiciones más que en los valores propios del resultado. Es decir, a nadie parece interesarle el valor neto, sino la ubicación frente al resto. Un claro ejemplo de las malas consecuencias de la evaluación normativa, de la cual hemos dado cuenta más arriba.

2.5.3.1 En el centro educativo

Las evaluaciones que se realizan en los centros educativos tienen la particularidad de no estar basadas en ciencia, sino en opinión (Fernández Pérez,

2005, pp. 24-25). Los modelos han sido transmitidos de generación en generación. Periódicamente, ingresa nueva información, versiones actualizadas de lo mismo. La evaluación en el instituto tiene un fuerte componente arraigado en la tradición.

Existe una amplia probabilidad de que dos alumnos del mismo curso, en distinto centro educativo, tengan diferente resultado personal si intercambiaran sus puestos. Esto, que en principio podría ser aceptable y atribuirse a la singularidad de cada IES, se desvirtúa cuando se advierte que lo realmente singular son los docentes (Reeves, 2007b, p. 242). Evidencia científica sugiere que los docentes generalmente obtienen una distribución estándar al cabo de su corrección. Esto ocurre, incluso, si solamente se le adjudica al corrector – sin informárselo - una porción del total de las pruebas (Fernández Pérez, 2005, pp. 24-25; Jorba y Sanmartí, 2008, p. 39; Perrenoud, 2008, p. 11; Zabalza, 2007, p. 251). Puede haber factores afectivos que influyen en la valoración de las pruebas, según se trate de uno u otro alumno (Krathwohl, et al., 1973, p. 32).

Una razón para este comportamiento podría atribuirse al valor de las evaluaciones formales como fundamento de las calificaciones. De ese modo, parece que el éxito de los alumnos demanda ciertas competencias, que podrían estar más allá del currículum (Feito, 2010b, p. 69; Jackson, 1990, p. 34). En ese caso, no debe extrañar que la actividad de los niños y adolescentes, en la educación formal, sea considerada un oficio - Merle (1996), citado en Perrenoud (2008, p. 90).

Es posible que el conocimiento de estos hechos, por parte de quienes tienen la autoridad necesaria, sea responsable de la multiplicación de los docentes que valoran la actuación de cada alumno. A medida que un niño transita el sistema educativo, su continuidad depende cada vez de más profesores. Existen numerosas críticas al respecto y hemos mencionado algunas previamente. Ahora incorporamos una perspectiva adicional. La cantidad de asignaturas, áreas y consecuentemente, docentes, que intervienen en la acreditación del sistema educativo, vienen a dar la garantía de que cada

título ha trascendido el escrutinio de un jurado profesional. En la ESO son más de 40 miembros²⁶. Vale la pena reflexionar sobre este punto, calculando cuántas voluntades profesionales han avalado nuestra posición actual.

2.5.3.2 Nacionales: la evaluación de diagnóstico

La LOE estableció las evaluaciones de diagnóstico en Primaria (Artículo 21) y en Secundaria (Artículo 29), anualmente, al final del segundo ciclo y del segundo curso, respectivamente. Están a cargo de las AE de cada Comunidad Autónoma y del Instituto de Evaluación. Son de carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa, expresa la ley. El foco de estas evaluaciones son las competencias básicas del currículo (Artículo 144). No se divulgan los resultados individuales de los centros, sino que ese dato permanece interno, en cada uno.

Cada centro es responsable de utilizar los resultados para mejorar los aspectos que estime oportuno, en función de la autonomía consagrada en la ley. No debería descartarse que desde la AE se proporcione alguna clase de orientación, ya que la alternativa para alinearse sería que coordinaran y acordaran, al menos los directivos. Los resultados, en ese caso, estarían fuera de la influencia de la AE, que – por otra parte – probablemente reciba sus propias orientaciones, desde instancias superiores de decisión nacional.

En la Comunidad Autónoma de Galicia se han realizado tres desde el año lectivo 2009-2010. Han sido publicados los informes de ésta y de la correspondiente a 2010-2011 (Xunta de Galicia, 2010; 2012). En ambos casos hay conclusiones similares, a veces solamente se ha refinado la redacción.

Hemos encontrado al menos un dato que nos llama la atención. En general, parece ser que en los centros educativos rurales, el promedio de puntos ha estado por debajo del valor obtenido en los urbanos. Este dato abre la discusión a múltiples lecturas.

²⁶ El título de Profesor de Educación Media, que alcanzamos originalmente, requería aprobar 32 exámenes con tres profesores en cada tribunal. Un jurado de 96 miembros dan la garantía pública para el ejercicio profesional.

La ley ordena no clasificar a los institutos, pero de inmediato se ha planteado la comparación entre medio rural y medio urbano. Los IES fuera de las seis grandes ciudades – Santiago de Compostela, A Coruña, Lugo, Orense, Pontevedra y Vigo – se distribuyen a razón de uno por localidad, aproximadamente. En la provincia de Lugo hay una ciudad que cuenta con tres – Monforte de Lemos -; tres que cuentan con dos – Burela, Chantada y Sarria -; 22 en diferentes localidades. Lugo ciudad, tiene nueve. Los alumnos concurren a los IES que les corresponde por su lugar de domicilio. Las familias que residen en el medio rural están destinadas a que sus niños y adolescentes reciban una educación obligatoria, que está por debajo del nivel de la que reciben los alumnos urbanos. Otra: los alumnos del medio rural no alcanzan el nivel de desarrollo de las competencias básicas que tienen los alumnos urbanos. Finalmente, pues solo intentamos señalar un punto: las propuestas de la evaluación están sesgadas.

Hoy en día renegamos del conductismo, sin embargo, una prueba masiva hace eso. Necesariamente pierde de vista la singularidad de los contextos. Para mejorar la posición la próxima vez, no hay más alternativa que ordenar el aprendizaje con ese objetivo. No hay forma de conjugar las particularidades de cada lugar y comunidad sin que el resultado sea una entelequia ideal e irreal. Probablemente, la evaluación de diagnóstico permita inducir mejoras en la calidad de la educación. En nuestra opinión, sería necesario un pensamiento más refinado, más sofisticado, para no caer en simplismos como el que acabamos de comentar, a la hora de presentar los resultados y ofrecer un conjunto de conclusiones.

2.5.3.3 Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes - PISA

PISA representa el compromiso de los países de la OCDE para medir los resultados de los sistemas educativos (MEC, 2010b). El punto de referencia es el rendimiento de los alumnos en tres competencias básicas: lectura, matemáticas y ciencias (p. 9). La incorporación del concepto competencias básicas es una novedad entendida como una capacidad para extrapolar lo

aprendido, y aplicar los conocimientos ante nuevas circunstancias; y, su relevancia para el aprendizaje a lo largo de la vida (p. 7).

La versión en inglés, sin embargo, habla de tres dominios y de conocimientos y destrezas funcionales que permiten participar activamente en la sociedad (OCDE, 2009a, p. 11). Además desagrega cada dominio en tres dimensiones: i) contenido y estructura del conocimiento; ii) alcance de los procesos que deberían poner en práctica; iii) contexto de aplicación (p. 12).

Otra versión del MEC (2010a) señala que PISA evalúa competencias básicas de acuerdo con la definición y selección de competencias clave adoptada por OCDE (Rychen y Salganik, 2003). Luego agrega que las competencias han sido adquiridas en un nivel aceptable cuando los alumnos están en condiciones i) de continuar aprendiendo a lo largo de su vida; ii) de aplicar lo que aprenden en la escuela; iii) de aplicar lo que aprenden fuera de la escuela; iv) de evaluar sus opciones y tomar decisiones (p. 17). Creemos que de la interpretación literal se desprende que lo único que se podría controlar es la aplicación de los aprendizajes ocurridos en la escuela. Todo lo demás es una manifestación de intención, a menos que PISA tenga carácter predictivo. Esos estudios longitudinales recién están por aparecer o se han realizado a nivel nacional - por ejemplo, Boado y Fernández, (2010)²⁷ -, pero no relacionan resultados individuales con trayectorias individuales.

El propósito del PISA no es la comparación – per se -, porque, técnicamente, eso no dice nada en relación al estándar con el que se está haciendo la comparación. De ahí sale la base de la puntuación que se asigna a la prueba. Seidel y Prenzel (2008), en cambio, explican que respecto de las competencias, el programa está *basado en criterios*. Estos autores entienden que PISA sí pretende la comparación internacional para responder qué países alcanzan un nivel de competencia bastante alto (p. 291). Esta competencia debe entenderse en el sentido técnico – en inglés *proficiency*, opuesto a *competence*. En el sentido de comparar sería una evaluación normativa. Schlei-

²⁷ Visto el 26jun2012 en:

<http://www.fcs.edu.uy/archivos/Trayectorias%20academicas%20y%20experiencias%20laborales%20PISA%20L%20URUGUAY%20feb%202010.pdf>

cher (2009) dice que el programa reveló el éxito de muy diferentes sistemas educativos y nombra Finlandia, Canadá y Japón. Menciona calidad, equidad y coherencia de los resultados de aprendizaje (p. 101). Sobre Finlandia comentamos al hablar de competencias. Vamos a hacer un apunte sobre Japón.

Hemos dicho que en Japón los alumnos en educación obligatoria pasan de año sin necesidad de exámenes. Cada cohorte va unida hasta la selectividad para el bachillerato. Un informe de la OCDE (2011) señala que hay una creciente inversión en *juku*. Se trata de academias privadas donde los niños asisten a cursos paralelos a la escuela. Son de las principales empresas en la industria de servicios y algunas, las más grandes, cotizan en bolsa. En 2008 el 65% de los alumnos de tercer año de secundaria asistían (p. 110). El informe señala un número de ventajas y desventajas y sugiere que pueden contribuir a los resultados de Japón en la evaluación PISA (p. 113). En definitiva, el éxito no es del sistema educativo. En el largo plazo, el espejismo de los resultados de PISA estaría ocultando que los *juku* crean y perpetúan la desigualdad, dado que su alto costo limita el uso por familias de bajos ingresos, según el informe.

Las pruebas que finalmente se aplican en PISA son producidas con la participación de expertos de cada país participante (OCDE, 2009a, p. 17). Los técnicos elaboran las pruebas y la presencia de los representantes nacionales contribuiría a la validez internacional de los instrumentos. Cada administrador nacional del proyecto, junto con sus expertos, revisan los ítems en base a criterios tales como dificultad, atractivo, relevancia, adecuación etaria, sesgo cultural, sesgo de género, validez curricular (Seidel, 2008, p. 294). En PISA 2003, el 58% de los ítems no sobrevivieron al proceso de revisión, relatan los autores. Eso no garantiza que algunos respondan erróneamente a uno de estos ítems no sólo por su bajo nivel de aptitud, sino también porque su enseñante puede no haber tratado el tema correspondiente (Wragg, 2003, p. 83). PISA, y probablemente la evaluación de diagnóstico, se basan en los currículos oficiales. Sería interesante utilizar como base los conteni-

dos que se deducen de las evaluaciones formales que se realizan en cada IES. Hay un estudio (Monseur, et al., 2008)²⁸ sugiriendo que los ítems utilizados como ancla en sucesivas instancias del PISA podrían no dar resultados completamente fidedignos. No significa que el resultado sea erróneo, pero pone en evidencia que es incorrecto asumir los datos como realidad absoluta. En todo caso, decir tendencia sería más apropiado. Pero, por sobre el uso técnico del PISA, sobresale su exposición con fines políticos.

En PISA 2003, los estudiantes de Bavaria obtuvieron la más alta puntuación en Alemania (Nachtigall, et al., 2008). Como consecuencia, el Ministro de Cultura de la región argumentó que este éxito era una confirmación adicional de que las escuelas bávaras estaban haciendo un excelente trabajo. La comparación era incorrecta. Existen diferencias con la población estudiantil de otras regiones, donde viven muchos más inmigrantes, hay tasas de desempleo mayor entre los padres y así sucesivamente (p. 316).

Podría pensarse que la comparación internacional de los resultados no sería confiable, agregando a lo dicho el ejemplo anterior. Por eso, hemos planteado al principio, que PISA no es aplicable para la comparación internacional de sistemas educativos. Dicha utilización solamente tendría sentido político o publicitario (Álvarez y Gómez, 2009, p. 108). Sin embargo, es probable que así como las pruebas de la selectividad han influido en gran medida sobre la forma de evaluar del profesorado de bachillerato, en la ESO podría haber disposición para realizar cambios en la evaluación, en consonancia con los criterios de PISA (Durán, 2009, p. 112).

2.5.4 Modelo de evaluación o Formación en evaluación

Scriven (1991) ha caracterizado a la evaluación como una transdisciplina. Las transdisciplinas son disciplinas cuyo objeto es el estudio y mejora de herramientas confiables para otras disciplinas. Como consecuencia, el estudio genera metodología general, epistemología y ontología en relación con estas herramientas, que en gran medida se encuentran integradas en una o

²⁸ Visto el 17jul2012 en:
http://www.ierinstitute.org/fileadmin/Documents/IERI_Monograph/IERI_Monograph_Volume_01.pdf

más meta-teorías. Esto da cuenta del carácter científico de la evaluación (p. 364).

La evaluación de alumnos no es diferente a cualquier otro tipo de investigación. Sea ésta en el aula o a nivel internacional. Por esa razón, los instrumentos de evaluación formal, idóneos en el cabal sentido del término (Wiggins, 2011, p. 83), deberían cumplir los mismos criterios de validez y confiabilidad.

¿Cuánto tiempo de la formación docente debería insumir aprender a diseñar y construir tal tipo de instrumento de investigación?

VALIDEZ Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN
(Bloom, et al., 1971, pp. 39-40)
(Castillo, 2010, p. 100)
(Chavarría y Borrel, 2003, p. 95)
(Detlev, et al., 2008, p. 180)
(Dogan y Circi, 2010, pp. 158-159)
(Gimeno, 2010b, p. 319)
(Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1992, p. 350)
(MEC, 2010b, p. 9)
(Monereo y Castelló, 2009b)
(Moya y Luengo, 2011)
(OCDE, 2009a, p. 13)
(Scriven, 1991, p. 138)
(Seidel, 2008, p. 291)
(Shepard, 2000b, p. 67)
(Wiggins, 1993; 1998, p. 31)
(Wirth, 2008)Wirth, 2008:235
(Wragg, 2003, p. 77)

Tabla 37. Validez y confiabilidad en la evaluación

Primero es necesario deshacerse de unas vivencias marcadas por el trayecto para la obtención del título que los ha llevado hasta el Máster de Secundaria. ¿Se está poniendo en duda su certificación y su identidad profesional? No debería extrañar, por lo tanto, que los noveles profesores se plieguen a los modelos legitimados por la tradición, a la hora de evaluar a sus alumnos.

La discusión sobre la validez y confiabilidad de los instrumentos de evaluación no es nueva, como puede apreciarse en la lista de autores. La ausencia de una formación específica en evaluación – pensamos – podría tener varias lecturas. Una de ellas podría ser que, en definitiva, la evaluación es una cortina de humo detrás de la que se oculta un mecanismo de selección subjetiva, ejecutada por los docentes.

Los docentes no estamos ajenos a la cultura de la que formamos parte, no solamente como docentes o como miembros del claustro en un instituto determinado, sino que estamos inmersos en la cultura de una clase social, que

como todo grupo humano, tiene prejuicios acerca de los que son extraños, es decir, que no pertenecen al grupo. Tampoco es una novedad en la literatura acerca de la educación formal y su evaluación. Es posible que esos prejuicios sean más fuertes que la oferta disponible para estudiar evaluación.

EVALUACIÓN SUBJETIVA

(Apple, 2001, p. 79) Apple, 2001:79

(Feito, 1990, p. 91; Feito, 2010b, p. 67)

(Freire, 2005b, pp. 106-108)

(González Fernández y Vázquez, 2002a, p. 90)

(Jay, 2002, p. 74)

(PNUD, 2009, p. 170)

(Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 90)

(Pennac, 2008, p. 60)

(Perrenoud, 1990, p. 233; 2008, p. 12)

Los recursos de toda naturaleza, que demandaría la formación científica para la evaluación de alumnos, por lo tanto, podrían resultar un desperdicio. En cambio, nuevos modelos de evaluación podrían contribuir, en la práctica, al mismo propósito: una evaluación más homogénea, más científica. Una propuesta integradora, transversal, enfocada en las competencias.

Tabla 38. Evaluación subjetiva

2.6 Compromiso docente

Compromiso docente parece designar una amplia variedad de cualidades, comportamientos, desempeños, actitudes - y más -, de los profesores. Es posible que no haya una definición, o al menos una que satisfaga todos los usos actuales del término. Tal vez se trata de una palabra que padece de hipertrofia semántica (Zabalza, 2000, p. 202). Existen estudios sobre compromiso organizacional. Esa literatura, cercana en cuanto los IES son organizaciones, muchas veces es utilizada en investigaciones educativas.

El tema no estaba previsto originalmente dentro del marco teórico. Sucesivas menciones directas e indirectas de los directores, nos han indicado que podría ser necesario indagar de qué se trata.

La noción, o una imagen, de compromiso docente podría estar asociada, in extremis, a la idea del acto heroico. Algo más allá de lo que estaría dispuesto a hacer el común de los mortales. Si tal fuera el caso, el compromiso docente sería una rara avis, algo excepcional. Nadie está obligado a ser un héroe. Es una conducta ética que supone sacrificar algo a lo que cada uno tiene dere-

cho, en beneficio del derecho amenazado de un semejante. O sea, es una cuestión de valoración personal: alguien cree que vale la pena poner en riesgo su derecho porque le da mayor valor al ajeno. Es una decisión subjetiva (França y Galdona, 1991). Es inimaginable el resultado de poner en práctica tal tipo de compromiso, en las innumerables relaciones pedagógicas que tiene un docente con los alumnos, a lo largo de toda su carrera. Esa visión idílica no tiene nada que hacer en un campo científico.

El planteamiento que acabamos de hacer, aunque radical en apariencia, se ajusta estrictamente al estado del arte de un sistema educativo público. El sistema educativo público es burocrático. Hemos descrito previamente de qué trata. En resumen, cada cual tiene delimitadas sus responsabilidades y sus derechos. La descripción de tareas, en este tipo de organización, disocia al actor del resultado de la acción. Su responsabilidad es realizar el procedimiento como está establecido. Es lo único que se puede controlar realmente. El sistema vendría a ser el garante del resultado.

Probablemente por esa razón, cada vez que se evalúa el producto del sistema, la insatisfacción se traduce en medidas desde los diseñadores políticos. La cúpula estratégica (Mintzberg, 2009). Pero los sistemas educativos no son como una línea de producción clásica, y es difícil que funcionen con una lógica taylorista (Dufour y Eaker, 1998, pp. 19-20). Al menos en lo que llamamos proceso de enseñanza y aprendizaje. Han sido. Podrían volver a ser. Pero ya no serían educativos, sino instructivos.

La opción de que el sistema se ocupe de impartir instrucción – como es el propósito fundamental de la FP, por ejemplo - debería quedar clara, empezando por el nombre del sistema. Los alumnos del cura Milani (1970), que citamos más atrás, escribieron que era preferible un maestro a la antigua que uno que se dice moderno porque renombra los elementos de su práctica. Como consecuencia de la organización burocrática del sistema educativo público, el único mecanismo de ajuste eficaz, para alcanzar los objetivos que describen las normas, vendría a ser: que el docente haga a un lado su dere-

cho funcional de hacer estrictamente lo que está regulado, y agregue lo que haga falta.

La palabra derecho, no es ingenua. Cada equilibrio temporal en las relaciones laborales, se transforma en derechos adquiridos por parte de los trabajadores. Cualquier modificación se asume como pérdida de derechos. Esta noción en beneficio de la parte que se considera más débil es un rasgo de la modernidad. Una herencia de los pensadores del siglo XVII. Una consecuencia del contrato social. Podría ser, también, hija de la doctrina cristiana. Quienes han invocado la idea con mayor vehemencia han sido las corrientes de inspiración marxista. Preferimos no abordar la discusión acerca de si los marxistas son una secta cristiana, en plena rebeldía adolescente contra al padre. Optamos, entonces, por la fuente del iluminismo francés. En definitiva, no se puede explicitar en una norma la responsabilidad de los docentes por el resultado de los aprendizajes de los alumnos. Por el momento, parecería que la brecha, entre las consecuencias del deber regulado y los resultados esperados, necesitaría de las acciones extraordinarias de los docentes que, en la práctica, vendrían a poner en evidencia lo que genéricamente denominamos compromiso docente.

Probablemente haya confusión general sobre el tema. Quizás el compromiso docente se mide en relación a los demás colegas. Quizás, hasta se le da esa denominación al cumplimiento de los deberes funcionales en un ambiente donde prevalece el abuso. Es necesario tener presente que la actividad docente se realiza a través de un contrato laboral. Empleado privado o funcionario, quienes hemos abrazado la profesión tenemos unos deberes y derechos laborales que implican ciertas responsabilidades, ciertas obligaciones, o sea, compromisos asociados al puesto de trabajo. Existe una descripción del puesto de trabajo - una lista de obligaciones y derechos - y, a cambio, obtenemos, materialmente, una contraprestación pecuniaria. Así, pues, cuando alguien considera comprometido a un docente que asiste regular y puntualmente a clase, o que sistemáticamente mantiene sus registros al día, ese compromiso debe entenderse como funcional. Es lo pactado en el contrato. El

compromiso docente, aparentemente intangible, a que hacemos referencia, es el que está más allá del cumplimiento del deber funcional.

No conocemos forma de validar una obligación contractual para suscitar aprendizajes. Los contratos laborales son hijos de la burocracia y del taylorismo. Los estados aún no han sido eficaces para elaborar una relación funcional con la docencia de las etapas obligatorias, que se adecue a dos naturalezas tan distintas como la Administración y la Educación.

Es posible que se trasvasen características del docente entre la idea de arte de la docencia y la de compromiso docente.

El mayor desafío de la docencia, hoy en día, parece ser mudarse de la transmisión de contenidos, y de su organización en función de la lógica de la materia enseñada, a crear oportunidades de aprendizaje: las condiciones de aprendizaje que permiten el mejor desarrollo del potencial del alumno (Zay, 2002). Es un cambio de paradigma en la concepción de la educación formal, cuya puesta en práctica estaría, en el mejor de los casos, en transición. Esto crea en el docente una responsabilidad inédita. La calidad de la actividad docente vendría a estar condicionada por los resultados de los alumnos. Pero, además, la actividad de enseñar, como transmisión de conocimientos, se demuestra insuficiente. No alcanza con exponer todo el contenido del programa. Este desafío, que en la literatura es bienvenido, igual que en la mayoría de las audiencias, pierde de vista una multiplicidad de elementos reales y concretos, que inciden.

Aunque el docente sea consciente de que tiene que enfrentarse en la realidad con alumnos diferentes, individual y socialmente, por ejemplo, (Zay, 2002), la diversidad de los alumnos también se manifiesta en los modos de aprender y en los recursos personales para apropiarse del conocimiento en condiciones particulares. Del mismo modo que se habla de capitales, podría decirse que tanto docente como alumno poseen capitales de aprendizaje y de creación de oportunidades de aprendizaje. Competencias, tal vez. Pero es evidente que el tiempo material al que está circunscrito un curso, una hora

de clase, solamente permite desplegar una parte del repertorio completamente, o una cantidad mayor, parcialmente.

Parece evidente que las oportunidades de aprendizaje que se pueden ofrecer en vivo, para que sean eficaces, deberían contemplar a cada uno de los alumnos. Para eso, sería conveniente que coincida la demanda de diversidad de los alumnos con la oferta de diversidad de los docentes. Aunque inicialmente se atribuye a la didáctica específica la construcción de esas oportunidades, ellas deberían ser el resultado de la investigación. Cómo aprenden los alumnos hoy, seguramente sea diferente de cómo lo hacían antes. Antes podría significar hasta tres o cinco años para atrás. Parecería que la renovación o ampliación del repertorio docente, de su actualización, es un requisito cada vez más demandante. ¿Formación institucionalizada o autoformación permanente o autoformación colectiva? ¿Esto es compromiso? Compromiso, entonces, es todo lo que se hace más allá de lo estrictamente regulado. Antes se le llamaba ética: hacer más de lo que debes y menos de lo que puedes. Algo completamente valioso y valorado, que no tiene precio.

En primer lugar, debemos insistir en que toda la actividad docente está enfocada en el resultado exitoso de los alumnos. Así debe entenderse en adelante, porque se ha omitido esa referencia en todas las citas que discutiremos y que aparecen en los originales.

Muchos autores mencionan el compromiso docente, que hemos segregado del compromiso funcional o contractual, medible, verificable, que incluye todo lo que el docente debe hacer y puede ser controlado. Hemos hallado numerosas alusiones al trabajo interactivo con los colegas, a la reflexión, a la mejora de la educación, a la investigación e innovación, a la formación docente. También una cantidad de otras tareas asociadas a la actividad docente. Todo merece un comentario.

2.6.1 Definición de compromiso docente

Muchos autores han ensayado definiciones del compromiso organizacional y del compromiso en las organizaciones educativas. Creemos que son intentos válidos en la academia, pero que no aportan, necesariamente, para tener un impacto real. Varios conceptos son evidentemente subjetivos y en esas condiciones, dos personas pueden pensar de manera diametralmente opuesta, sobre el mismo evento, y aún estar dentro del marco de referencia.

Por ejemplo, si incidir en lo que ocurre en la organización forma parte del compromiso, el claustro todo, en la medida en que aprueba un plan de trabajo, está demostrando compromiso.

Lo que ninguna definición dice, en realidad, es que cada una vale en la medida en que se alcancen objetivos concretos, cuantificables. Hay una presunción, o está implícito, que haciendo lo que describe cualquiera de ellas, sería posible lograr lo que se intenta. Podríamos llegar a interpretar que compromiso y voluntarismo son sinónimos.

Hace más de noventa años se advirtió que los experimentos sociológicos no funcionan como los del laboratorio (Merton, 1936, p. 904). Cuando las medidas son anticipadas, se conocen, todos los actores se posicionan estratégicamente en función de las consecuencias esperadas. Por lo tanto, la expectativa de que todos los demás factores intervinientes permanezcan estables, como antes, y en consecuencia se pueda controlar el resultado, son irreales.

Las definiciones de compromiso organizacional y compromiso docente tienen, más bien, valor académico. Quizás sería necesario, del mismo modo que se podría hacer con las competencias básicas, intentar desagregar el compromiso en comportamientos perceptibles para un observador. Esto llevaría a una suerte de burocratización o tecnificación de lo que algunos consideran afectivo y emocional. Probablemente. Pero, si el concepto no puede materializarse, todos somos comprometidos y entonces es redundante hablar de profesor comprometido. Se ha explicado con claridad meridiana acerca del pro-

fesor innovador (Zabalza, 2000, p. 202). La tabla de definiciones ilustra lo que venimos comentando.

DEFINICIONES DE COMPROMISO
(...) el compromiso organizativo de un centro comienza cuando sus miembros se sienten involucrados de forma personal y colectiva por mejorar la institución, aceptan consensuadamente unos fines y metas de la organización, y gozan – como condición estructural – de una estabilidad en el centro (Bolívar, 2000, p. 209)
(...) significa diferentes cosas para diferentes personas, aunque sus características genéricas son entusiasmo, preocupación, creer en un ideal (visión), trabajo duro, un sentido de justicia social, y conciencia de la necesidad de atender su propio desarrollo continuo tanto como el de sus alumnos (Day, 2004, p. 64)
(...) parte de una reacción afectiva o emocional de un docente a su experiencia en un contexto escolar, y parte del proceso relacionado con las decisiones sobre el nivel de inversión personal a realizar en un centro o grupo en particular (Ebmeier y Nicklaus, 1999 citado en Day et al (2007, p. 218)
(...) la determinación apasionada en la práctica de los valores propios, determinación moral y creencias, donde pones la energía y significado de tu vida; y contribuye a la realización de la identidad personal y profesional de los docentes (218) (...) una expresión de determinación moral (no moralidad). Es la expresión, a lo largo de una carrera, de un deseo de ser el mejor docente posible, y proporcionar la mejor enseñanza posible, para todos los estudiantes en todo momento mediante atención y competencia (223) (Day, et al., 2007)
(...) la fortaleza relativa de la identificación de un individuo con, y participación en, una organización concreta. Han afirmado que el compromiso organizacional tiene tres características, a saber (a) identificación, o una creencia en, y aceptación de, los objetivos y valores de la organización; (b) participación, o una voluntad de realizar el máximo esfuerzo en favor de la organización; y (c) lealtad, o un firme deseo de ser miembro de la organización (Mowday, Steers, y Porter, 1979, 1982 citado en Hulpia et al (2011, p. 3))
(...) los miembros de una organización desean ser jugadores activos en la organización, incidir en lo que ocurre en ella, sentir que tienen un estatus alto dentro de ellas, y desean contribuir más allá de lo que se espera de ellos (Bogler y Somech, 2004 citado en Hulpia et al (2011, p. 3))
(...) una actitud de disposición, personal y colectivamente, para implementar completamente los objetivos sobreentendidos, compartidos de la organización (Lind, et al., 2006, p. 415)
(...) deseo de dar lo mejor de uno mismo en el trabajo (Nicolás, 2011, p. 9)
(...) una función del organismo en su conjunto en la que interviene no sólo la conciencia, sino también toda la orientación del organismo. En mi opinión, el compromiso es algo que uno <i>descubre</i> dentro de sí. Es la confianza de nuestra reacción total y no sólo de nuestra mente. Está muy relacionado con la creatividad. (...) el compromiso es algo más que una decisión. Es el funcionamiento de un individuo que busca dentro de sí las direcciones a seguir. (...) la esencia del compromiso es esta creación individual de una verdad provisional alcanzada mediante la acción. (...) se puede decir que el compromiso es un logro. Es el tipo de dirección intencional y significativa que sólo se alcanza gradualmente cuando se está cerca de las propias experiencias, y que respeta tanto las tendencias inconscientes como las elecciones conscientes. Ésta es la clase de compromiso que sugiero que se podría desarrollar (Rogers y Freiberg, 1994, pp. 307-308)
(...) resultado de una actitud de implicación (Terrén, 2008, p. 78)

Tabla 39. Definiciones de compromiso

Los autores han desarrollado una propuesta sobre los contenidos del compromiso organizacional o del compromiso docente, según sea su campo de estudio. En algunos casos, han ido refinando su perspectiva tanto en contenido como en extensión. O han buscado nuevos enfoques, de manera que podríamos asumir, que las alternativas a lo largo de las publicaciones no se solapan, ni sustituyen, sino que se amplían.

ESTRUCTURA DEL COMPROMISO I

Compromiso está compuesto de una combinación de factores y los más importantes son:

1. Un conjunto claro y duradero de valores e ideologías que informan la práctica a pesar del contexto social
2. El rechazo activo de un enfoque minimalista de la enseñanza (sólo hacer el trabajo)
3. Una voluntad continuada de reflejar la experiencia y el contexto en el cual ocurre la práctica y ser flexible
4. Una sensación sostenida de identidad y propósito, y una capacidad para administrar tensiones causadas por presiones del cambio externo
5. Una relación intelectual y emocional

(Day, 2004, p. 71)

Figura 41. Estructura del compromiso I

Day (2004, p. 71) propone una lista de cinco factores que componen el compromiso docente. En todos los casos se trata de elementos que no son tangibles. Es posible deducir, del comportamiento de los profesores, que sus acciones podrían estar informadas u ordenadas por dichos elementos.

Los elementos, por sí mismos, no son, en general, observables.

Es posible que la imposibilidad de obtener evidencia directa, haya inspirado

la lista de componentes clave que ha propuesto posteriormente (Day, et al., 2007, p. 223).

De acuerdo con Day y sus colegas, entonces, en el compromiso docente hay: motivación, eficacia personal, sentido de identidad, inversión emocional y agencia.

ESTRUCTURA DEL COMPROMISO II

- componentes clave -

- la motivación
- la eficacia personal
- el sentido de identidad
- la inversión emocional
- la agencia

(Day, et al., 2007, p. 223)

Figura 42. Estructura del compromiso II

ESTRUCTURA DEL COMPROMISO III

Elementos del compromiso para la mejora continua

- Reunir evidencia del nivel actual de aprendizaje de los estudiantes
- Desarrollar estrategias e ideas para fortalecer ese aprendizaje y atender las debilidades
- Implementar las estrategias e ideas
- Analizar el impacto de los cambios para descubrir qué fue eficaz y qué no lo fue
- Aplicar el nuevo conocimiento y el siguiente ciclo de mejora continua

(Dufour, et al., 2008, p. 16)

Figura 43. Estructura del compromiso III

Otros autores han focalizado el compromiso. Por ejemplo, el compromiso para la mejora continua (Dufour, et al., 2008, p. 16).

Estos subconjuntos, del compromiso, nos dan una idea de lo que es posible que esté ocurriendo con la multitud de descripciones y demandas e imaginarios acerca de lo que es el compromiso docente, en realidad.

Parece que cuando se puede concentrar la noción de compromiso, identificar qué se espera del compromiso para..., la descripción del comportamiento asociado, tiene mucho en común con el texto de un instructivo.

Pero no es tan simple.

Rainey (2009, p. 303) es un estudioso de las organizaciones públicas. En ese grupo entran los sistemas educativos, naturalmente. En su recopilación de teorías, ofrece un modelo donde el compromiso organizacional se compone de tres compromisos.

Cuando, más arriba, hemos discutido sobre competencias, Weinert (2001, p. 63) planteaba que había diferentes niveles. Por eso, convenía distinguir las metacompetencias de las competencias.

Quizás, por una cuestión de coherencia teórica, si se quiere, deberíamos admitir a discusión un enfoque donde el compromiso docente se analice como metacompromiso, con todos los elementos subjetivos que se considere necesario incluirle. Esos elementos vendrían a ser la fuerza inescrutable que impulsaría la acción en los compromisos para... Desde esa perspectiva, se podría desagregar la educación en general, la que se lleva adelante en los centros, en los IES, y describir, como un instructivo, qué se espera que haga un docente para demostrar compromiso en esa área.

La idea que acabamos de exponer suena a la génesis de un reglamento de comportamiento del profesor. Incluso, alguien podría titularlo estatuto del funcionario docente y poner en blanco y negro la lista, como conductas reguladas. Algunas de ellas puede que hoy en día dependan de la buena voluntad de los funcionarios, pero cuya necesidad de ejecución parezca evidente para

ESTRUCTURA DEL COMPROMISO IV

Compromiso organizacional para sector público
Modelo de Balfour y Wechsler (1996)

La evidencia sugiere tres formas de compromiso:

Compromiso de identificación. Está basado en el grado de orgullo del funcionario por trabajar para la organización y en la sensación de que la organización hace algo importante y con competencia.

Compromiso de afiliación. Deriva de una sensación de pertenencia a la organización y de los otros miembros de la organización como 'familia' que se cuidan mutuamente.

Compromiso de intercambio. Está basado en la creencia de que la organización reconoce y aprecia los esfuerzos y logros de sus miembros

(Rainey, 2009, p. 303)

Figura 44. Estructura del compromiso IV

todos. Eso podría crear la ilusión de que la firma de tal estatuto aseguraría el resultado. Necios, todos los que crean que se puede tener tanto éxito con una norma (Crozier, 2010, p. 179). Si así fuera, hemos estado pasando penurias sin sentido, por no haber regulado la felicidad. Hay, naturalmente, relación estrecha entre el compromiso y la actividad docente, pero quizá el intento de regular la una, pretendiendo al otro, pudiera resultar contraproducente.

Muchos autores insisten en que la participación en la toma de decisiones incrementa el compromiso docente y hemos reproducido a algunos de ellos. Pero, tenemos la impresión de que los resultados de las investigaciones, que han producido esas reflexiones, podrían haber omitido otras variables que potencian o favorecen tal consideración. Por ejemplo, que la participación sea el resultado de un acuerdo local.

Cuando las normas establecen expresamente la participación, pierde su encanto. La participación está garantizada. Desde el momento que se da por sentada, deja de constituir un estímulo o algo por lo que esforzarse. La participación podría estar sobrevalorada, estos días. Un ejemplo más. En las recientes elecciones, para integrar órganos de participación en la USC, en algunos cargos - los representantes estudiantiles de la Facultad de Ciencias de la Educación -, no fue necesario llegar a los comicios. Simplemente las plazas superaron el número de candidatos. La participación ha dejado de ser atractiva.

Algunos autores también han sugerido que la participación en la toma de decisiones implica hacerse cargo de las consecuencias y por lo tanto, inhibe la posibilidad de adoptar una actitud crítica. Hoy en día, en los IES, todos van en la misma barca. Nada procede sin la aprobación del claustro de profesores. Por eso, tanto lo que se decide hacer, como lo que se decide no hacer, repercute en los profesores. Los directores en la Comunidad Autónoma de Galicia son evaluados por este parámetro de la participación. Entonces, es posible que en algunos casos, este derecho, que forma parte de la autonomía de los centros, termine provocando malestar docente.

RELACIÓN ENTRE COMPROMISO y ACTIVIDAD DOCENTE I

[Frente al desarrollo del control administrativo] Aumenta la tendencia a 'cumplir' lo estrictamente estipulado, procurando el menor nivel posible de compromiso personal (Baz Lois, et al., 1994, p. 74)

La evaluación auténtica es exigente; requiere pericia, tiempo y compromiso (Calfee, 1994, p. 13)

(...) el profesorado innovador (...) tiene un compromiso contraído con la infancia y con la sociedad para la mejora y transformación de la educación (Carbonel, 2001, p. 619)

(...) el compromiso docente, si bien afirmado en las biografías de los profesores, puede ser aumentado o reducido por factores, tales como el comportamiento de los estudiantes, el apoyo colegiado y administrativo, las exigencias de los padres y de las políticas nacionales de educación (Day, et al., 2007, p. 223)

Si hablas con cualquier profesor, formador, inspector escolar, director o padre acerca de reformas para mejorar los estándares o la calidad de la educación, no pasará mucho tiempo antes de que la palabra 'compromiso' entre en la conversación. Ellos 'saben', también, que sin compromiso, los esfuerzos de cambio (...) tendrán éxito limitado (Day y Gu, 2010, p. 127)

Aprender haciendo desarrolla un conocimiento más profundo y más penetrante y mayor compromiso que aprender por leer, escuchar, planear, o pensar (Pfeffer y Sutton 2000 citado por Dufour et al., (2008, p. 16))

Se desatan y cultivan dos fuerzas de cambio dominantes: conocimiento y compromiso (...) el compromiso personal debe ser acompañado con el optimismo de que se puede progresar aun en las situaciones más adversas (Fullan, 2008, p. 5)

La mayor parte de la gente ubicaría el compromiso docente como causalmente anterior a la implicación del alumno. En un sentido técnico esto podría ser correcto, pero emocionalmente ambos están fusionados (Fullan, 2003, p. 5)

(...) es necesaria una oferta concreta que reclama conocimiento, interés, compromiso, coherencia y responsabilidad para ser eficaz (González Jiménez, et al., 2010, p. 447)

El sistema de recompensas opera de modo más satisfactorio para los que se comprometen menos y no favorece ni el compromiso ni la retención de sus mejores facultativos, por lo que es una ocupación que carece de una élite profesional (Guerrero, 2010, p. 99)

El compromiso organizacional de los docentes es un mecanismo clave para la eficacia organizacional y juega un rol (indirecto) en el resultado de los estudiantes (Dee et al., 2006; Rosenholtz, 1985 citados en Hulpia et al (2011, p. 7))

Sólo la experiencia de trabajo de los docentes afectó significativamente el compromiso organizacional de manera negativa (p. 7) (...) los líderes escolares deberían ser conscientes de que el compromiso organizacional de los docentes es influenciados por su oportunidad de participar en la toma de decisiones del centro (p. 32) [pero] (...) el compromiso organizacional de los docente no puede ser completamente explicado por el liderazgo desde la perspectiva distributiva y ciertas variables contextuales (p. 30) (Hulpia, et al., 2011)

Tabla 40. Relación entre compromiso y actividad docente I

Los docentes son libres de tomar decisiones, pero están acotados para implementarlas en la medida en que los recursos son asignados centralmente. Podría discutirse, válidamente, que mientras no se haya alcanzado un nivel óptimo de eficiencia, no tiene sentido multiplicar los recursos. Pero, no puede perderse de vista que los proyectos originados por iniciativa de la AE sí cuentan con los recursos necesarios. Así, mientras la participación está normalizada y el observador puede entenderla como una conquista, existen restricciones para su eficacia. La participación podría ser formal; o, la participación está rehuendo el tipo de decisiones a que se refieren los autores; y varias otras alternativas.

Hemos desarrollado un par de casos, simplemente para reforzar nuestra perspectiva: las conclusiones acerca de la participación pueden ser relativas a los contextos investigados, pero no generalizables. Volvemos a insistir, tangencialmente, con la singularidad de los centros.

La lista de lo que puede el compromiso docente es inagotable. Agobiante, pero inagotable.

RELACIÓN ENTRE COMPROMISO y ACTIVIDAD DOCENTE II
(...) el profesorado es el núcleo fundamental de la innovación y del cambio en las instituciones educativas. El cambio y la mejora de la enseñanza dependen de su compromiso y de su aportación (Imbernón, 2010b, p. 101)
(...) da la impresión de que el futuro profesor de secundaria está dividido entre su interés científico y profesional por el ámbito en que cursó su licenciatura y su motivación por la dedicación docente' (Jiménez, 2010, p. 452)
Para alcanzar verdadera comprensión, alineamiento, o compromiso [en un plan], los participantes necesitan tiempo para escuchar, preguntar, dar vuelta a la idea, dar marchas y dar marchas y contramarchas, y oír a otros (Lind, et al., 2006, pp. 415-416)
(...) una vez que conocemos ciertas claves vividas en procesos de innovación en centros muy concretos, además de favorecer la innovación en ciertos grupos, confiamos en que se promueve el compromiso con la indagación sobre las claves necesarias para tratar de incidir en la mejora global del sistema educativo y el éxito para todo el alumnado (Luengo, 2006, p. 188)
El <i>compromiso</i> se vincula con factores personales, factores laborales, características estructurales de la organización y experiencias laborales de cada miembro del grupo. El compromiso grupal se caracteriza por una fuerte creencia y aceptación de las metas y valores grupales, la disposición a asumir intereses comunes renunciando a los individuales y el fuerte deseo de pertenecer al grupo de trabajo (Manes, 1999, p. 94)
La identificación [del individuo con la organización] también se puede <i>provocar</i> . Cuando la necesidad de lealtad es especialmente grande, la organización puede utilizar procesos informales de <i>socialización</i> y programas formales de <i>adoctrinamiento</i> para reforzar el compromiso, natural o seleccionado, con su sistema de creencias (Mintzberg, 1991b, pp. 264-265)
(...) las demandas sociales al profesorado caminan en la dirección de un mayor compromiso con la necesidad de redefinir su papel para ajustarlo a una sociedad de la información y de la incertidumbre (Montero, et al., 2002, p. 125)
(...) este estudio pone de manifiesto las enormes diferencias en perspectiva que se tienen sobre el compromiso, según éste se vea desde el comité de dirección o desde otras posiciones en la organización (p. 8). (...) el verdadero reto está en cómo motivar a los trabajadores experimentados y con largos años de servicio en la organización. Casi la mitad de los mandos y directivos (47%) considera a este grupo como el más difícil en cuanto a compromiso (p. 9) (Nicolás, 2011)
Sus ideas, su sentido de la responsabilidad, su compromiso con la oferta eficaz de experiencias educativas a sus alumnos se refuerza de forma significativa cuando son dueños de las ideas que plasman y autores de los medios que traducen esas ideas a la práctica de la clase. (MacDonald, 1999:12, 1991:3 citado en Santos Guerra (2002, p. 16))
If we want to develop a community of learners—where students naturally seek feedback and critique their own work—then it is reasonable that teachers would model this same commitment to using data systematically as it applies to their own role in the teaching and learning process (Shepard, 2000a, p. 12)
(...) la innovación, en cuanto compromiso global con la mejora constante de nuestro trabajo, es algo que nos afecta a cuantos participamos en la enseñanza (p. 204). La mejora de la calidad es un compromiso de toda innovación (p. 205) (Zabalza, 2000)

Tabla 41. Relación entre compromiso y actividad docente II

Hay muchos sistemas educativos donde los docentes adquieren una plaza permanente. Esto, que originalmente fue pensado con una intención como, por ejemplo, comprometerse con la actividad docente, porque iba a dedicar el

resto de su vida laboral a ella, puede que no haya sido internalizado de ese modo por las sucesivas generaciones.

En general, las causas se pierden en el tiempo y lo que era superficial o instrumental, pero a la vez, evidente, pasa al primer lugar y genera una nueva teoría o se transforma en teoría. Pongámoslo de este modo: para tener los mejores docentes aseguremos el cargo, así la energía de la angustia por la conservación del trabajo se puede canalizar en el desarrollo profesional.

Varias generaciones después, la oportunidad de acceder a la función pública, y a sus beneficios, atrae a personas que satisfacen los requisitos formales para ocupar los cargos. Ishikawa (1997, p. 34) comentaba, al hablar de calidad, que el empleo vitalicio es un buen sistema siempre y cuando no produzca empleados que digan ‘No tengo más alternativas; por eso me agunto en esta empresa’.

Podría ser que los profesores de IES miren de reojo hacia sus carreras de origen y ellas operen como excusa para ponerle límite a su compromiso docente (Jiménez, 2010, p. 452).

2.6.2 La interacción profesional de los docentes

La literatura sugiere que la actividad docente implica colaboración, cooperación, participación, trabajo en grupo; en suma, interacción profesional, enfocada en mejorar los aprendizajes. Da la impresión de que se trata de ir más allá de las juntas de departamento. Están más bien dirigidas a la búsqueda de acuerdos sobre prácticas, quizás sobre coordinación y selección de contenidos. Es decir, parecen apuntar al hecho de que el diseño de oportunidades de aprendizajes no debería tener temas prohibidos, ni cotos, o ámbitos exclusivos.

Con el mismo propósito se le pide al docente: reflexionar, innovar, formarse y una cantidad de otras diferentes y variadas tareas y actitudes. Las comentamos más adelante.

INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES I
(...) cierta renuncia en los planteamientos estrictamente personales de cada individuo en beneficio de la acción educativa colectiva. El derecho de cada profesor y profesora a escoger metodologías y seleccionar contenidos y propósitos tiene como límite la armonización de estas elecciones con las que hagan el resto de docentes (Antúnez, 2010, p. 214)
(...) el profesorado innovador no trabaja aislado sino en cooperación y conectado por redes presenciales y virtuales (Carbonell, 2010, p. 619)
(...) los docentes deberían trabajar en equipo, sobre todo en el nivel de enseñanza secundaria, principalmente para contribuir a la indispensable flexibilidad de los programas de estudio (Delors, 1996, p. 26)
(...) la cooperación y la colaboración son procesos de relación fundamentales en los grupos de trabajo e ingredientes básicos en su efectividad (Druskat y Wolff, 2005, p. 204)
Toda contribución fomenta, por sí misma, los cuatro requisitos básicos de las efectivas relaciones humanas: comunicación; trabajo en equipo; autodesarrollo; y, desarrollo de los demás (Drucker, 2001, p. 73)
(...) es importante que los educadores en un centro particular (...) desarrollen un lenguaje común y comprensión compartida de los términos clave que utilizan (p. 95)(...) los miembros del equipo analizan los resultados para determinar las acciones apropiadas que pueden tomar en clase e identificar a los estudiantes que requieren apoyo adicional a través del sistema de intervención del centro (p. 133) (Dufour y Marzano, 2011)
La extendida retórica sobre el trabajo en equipo ha sido más a menudo un arma contra cualquier jerarquía que una alternativa a las prácticas individualistas (Fernández Enguita, 2005b, p. 1)
Usurar a las autoridades las competencias que hasta ayer ejercían de manera legítima y excluir al público y a otras profesiones consideradas competidoras o subordinables de cualquier participación en las competencias ejercidas por el grupo. El profesorado no se separa en esto del resto de las profesiones (Fernández Enguita, 2007, p. 528)
(...) estar bien conectado a los otros en la búsqueda de objetivos significativos. Lo que podemos llamar camaradería en relación a alcanzar el propósito (Fullan, 2011a, pp. 55-56)
Las CPA han intensificado las culturas colaborativas agregando un enfoque claro en el centro y proporcionando datos de desempeño para orientar las reflexiones, discusiones y decisiones conjuntas de los docentes (Hargreaves, 2009, p. 31)
(...) when teachers reported that there is less cooperation in the leadership team and limited opportunities to participate in school decision making, we found more variance in teachers' organizational commitment (Hulpia, et al., 2011, p. 29)
Para ir introduciendo esta cultura colaborativa orientada al desarrollo y romper con el individualismo pedagógico entre el profesorado sería necesario potenciar: el <i>desarrollo colectivo de procesos autónomos</i> en el trabajo docente (Imbernón, 2010b, pp. 102-103)
En una CPA, el rol del docente se extiende más allá del aula para abarcar nuevas estructuras colaborativas (Kanold, 2011, p. 92)
(...) la comunicación y el intercambio entre los profesionales (Krichesky y Murillo, 2011, p. 72)
(...) hemos visto las diferentes etapas que debe atravesar un grupo para alcanzar un compromiso colectivo verdadero hacia un plan de acción compartido (Lind, et al., 2006, p. 416)

Tabla 42. Interacción entre docentes I

El discurso reconoce y discute que nuestros niños y adolescentes, nativos digitales, tienen acceso al conocimiento en múltiples fuentes. Pero la cantidad de responsabilidades que se les asigna a los profesores, parece sugerir que la educación se circunscribe a la educación formal y ésta, a la tarea del profesorado y de cada profesor. De ese modo, cada autor y con su propio esti-

lo, muchas veces a partir de la investigación, trata de expresar la noción, incrustada en el imaginario colectivo, de que el profesor debe imprimir, en cada uno de sus alumnos, el carácter del individuo ideal. ¿El resto de la tribu intentará exorcizar, de ese modo, cualquier omisión?

La primera pregunta que valdría la pena hacer es si todas esas responsabilidades atribuidas al docente son compatibles con una organización burocrática. Probablemente no. No, porque la esencia de la burocracia es la delimitación de la responsabilidad. Para delimitar la responsabilidad hacen falta por lo menos dos elementos: la posibilidad real de hacer lo que se le pide y la posibilidad real de obtener evidencia del resultado. De lo contrario no tiene sentido asignar responsabilidad.

No es posible determinar hasta qué punto las oportunidades de aprendizaje que pone a disposición el docente, son responsables de qué parte de los aprendizajes de los alumnos. No es posible determinar hasta qué punto las actitudes de un docente resultan más o menos convincentes para cada uno de sus alumnos, o qué impacto tienen en su motivación para aprender. Finalmente, por breve, no por exhaustivo, es imposible establecer en qué momento de su vida posterior, surtirá efecto una experiencia del aula, un comentario del antiguo profesor; y así, sucesivamente.

En estas condiciones, se refuerza el poder de los promedios, de las llamadas pruebas objetivas. Lo que es y lo que puede llegar a ser un individuo en una sociedad democrática no se puede medir con ningún test. Lo que se puede medir de esa manera es solamente una parte del individuo. Entonces, si allí es a donde tiende la perspectiva de lo que llamamos educación formal, pensamos que la etiqueta es grandilocuente, pues su objetivo no iría más allá de una instrucción pública. Quienes originalmente la llamaron así, parecen haber sido más precisos o más honestos que la dirigencia moderna.

Por otra parte, no debería descartarse y estudiarse, si fuera posible, cuál es la relación del cambio de denominación de instrucción a educación, con la cada vez menor capacidad de las familias para educar a sus hijos. Que otro

se ocupe de educarlos, los libera de responsabilidad. Hemos sido testigos de padres y madres, principalmente, defendiendo su actitud ante los profesores, explicando que no podían con sus hijos. Un profesor – y afortunadamente no está en la lista de demandas a la profesión – no es policía, fiscal o juez, al mismo tiempo. Pero, si el mensaje subyacente de la sociedad le atribuye esas funciones, no es extraño que su naturaleza humana lo lleve, algunas veces, a seleccionar. A veces, el profesor tampoco puede con sus hijos. Menos con los ajenos.

INTERACCIÓN ENTRE DOCENTES II

(...) problemas que exigen una planificación integrada (...) : la necesidad de convenir unos criterios mínimos de metodología y evaluación en cada centro y zona (Luengo, 2006, p. 185)

Este quehacer pone en juego el necesario trabajo en equipo solicitado desde el modelo competencial del currículo (p. 23) (...) siempre se ha de partir de dos premisas básicas: - La implicación de todo el profesorado. - El consenso debe ser perseguido en todo momento en la toma de decisiones (Marchena, 2011, p. 69)

Estos procesos requieren ciertas habilidades sociales de los participantes: iniciativa y afán por mostrar resultados, (...) relaciones horizontales flexibles (...). La capacidad para negociar constructiva y creativamente y para desempeñarse bien en equipos (Mastenbroek, 1993, p. 161)

(...) dos posiciones divergentes. (...) una concepción de la evaluación continua e integradora, que debe responder a una decisión colegiada del equipo de profesores (...) una evaluación (...) diferenciada según las materias del currículo (...) la idea de que la acción tutorial es responsabilidad de todo el centro y destacando la figura del tutor como coordinador del grupo de profesores (MEC, 2005, p. 35)

En los ambientes empobrecidos, donde el profesor inquieto puede aprender poco de sus colegas, no tiene muchas posibilidades de formar equipos, de intercambiar experiencias (Otero, 2004, p. 367)

El verdadero trabajo en equipo empieza cuando nos alejamos del 'muro de las lamentaciones' para actuar (Perrenou, 2004, p. 75)

(...) la **saturación** (mayor participación de la deseada) puede ser contraproducente, y que solo su participación general en la esfera técnica mantiene una pequeña aunque significativa relación con su satisfacción (Prada, 2001, p. 30)

(...) enseñar no es solamente el acto de transmitir conocimiento, sino una empresa basada en relaciones, inherentemente colaborativa e interactiva (Reeves, 2007a, p. 2)

Participar en un centro escolar es la acción de intervenir en los procesos de planificación, ejecución y evaluación de las tareas que se desarrollan en él. (Antúnez y Gairín, 1996:65 citado por Santos Guerra (2002, p. 56))

El educador es un animal que se reúne, podría ser una definición. Nos reunimos incesantemente (¿nos unimos?) una y otra vez. (...) Si no las haces, difícilmente puedes conseguir un equipo coordinado y unido (p. 253) La coordinación necesita actitudes de cooperación entre los profesionales (p. 75) (Santos Guerra, 1982)

La imagen apropiada que se debe adoptar es la de un grupo de docentes que se encuentran regularmente para compartir, refinar y evaluar el impacto de las estrategias y de las clases continuamente (Schmoker, 2006, p. 178)

Rasgos o prácticas de las CPA (parcial). Unidad de propósito (...) Enfoque colectivo en el aprendizaje de los estudiantes (...) Colaboración y reglas sobre el compartir (...) Desprivatización de la práctica y revisión crítica (...) Confianza y respeto (...) Renacimiento del sentido de comunidad (Senge, et al., 2000, pp. 327-328)

(...) compartir intenciones, experiencias y convenciones puede formar parte de las discusiones naturales del personal docente (Wragg, 2003, p. 124)

Para desarrollar el currículo, el profesorado ha de llegar a acuerdos y ha de tomar decisiones compartidas (Zaitegui, 2010, p. 49)

Cada uno vive la colaboración a través de una representación que le es propia, tributaria de su historia personal y de su estatus socio-profesional (...) es inevitable que estas representaciones estén en contradicción una con otras y provoquen malentendidos y rupturas (Zay, 2002, p. 36)

Tabla 43. Interacción entre docentes II

El imaginario de un compromiso docente es inevitable. Por lo menos debería intentar delimitarse. Los diversos autores que hemos consultado proceden, a su vez, de diferentes entornos. Hemos visto cómo algunos enaltecen la participación docente en la toma de decisiones, como mecanismo de compromiso y mejora de los resultados educativos. En España, ese no es solamente un método de trabajo, sino un derecho y obligación establecida por una ley orgánica. Muchas personas, sin embargo, cuestionan tanto las cifras de fracaso – abandono de la ESO –, como las puntuaciones que se han obtenido en pruebas internacionales de evaluación. Es posible que el jardín vecino parezca más verde, o que a falta de resultados, en todos los sistemas educativos occidentales o en el ámbito de la OCDE, sucesivamente se alternen e intercambien los programas y estructuras organizativas, buscando una solución que posiblemente sea incompatible con la naturaleza de las Administraciones Públicas. También es posible que el concepto de compromiso sea un constructo singular.

2.6.3 Mejorar los resultados y la calidad de la educación

En 2007 apareció el informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007a; 2007b). En muchos círculos se han hecho eco de una cita en particular, repitiendo que la calidad de un sistema educativo no puede exceder la calidad de sus docentes.

La mayoría de las personas lo entendieron en relación a los conocimientos del profesor. Esto fue inducido, debido a que la cita pertenece a una autoridad de política educativa de Corea del

DOCENTE Y MEJORA EN LA EDUCACIÓN
(...) tiene un compromiso contraído con la infancia y con la sociedad para la mejora y transformación de la educación (Carbonell, 2010, p. 619)
Para moverse a lo largo de la espiral ascendente es necesario aprender, comprometerse y actuar en planos cada vez más altos (Covey, 2003, p. 163)
(...) que transformarán nuestras escuelas e invitará a los estudiantes a tener éxito (Fretz, 2010, p. 83)
(...) el imperativo moral se focaliza en subir la barra y cerrar la brecha en el aprendizaje y logro escolar para todos los niños sin importar su (Fullan, 2011b, pp. ix-x)
(...) ya nadie discute que, a igualdad de condiciones, una compañía con trabajadores comprometidos produce mejores resultados (Nicolás, 2011, p. 8)
(...) para mejorar la oportunidad de sus alumnos de enfrentar esos desafíos (Rogers y Freiberg, 1994, p. 186)
(...) pocos docentes se ven a sí mismos como profesionales adaptativos, inventivos de quienes depende inicialmente la mejora (Schmoker, 2006, p. 117)
Rasgos o prácticas de las CPA (parcial). (...) Apertura a la mejora (...) (Senge, et al., 2000, p. 328)
(...) la diferencia más importante entre el aula más y menos efectiva es el docente, pero la variable más importante resulta ser qué <i>hacen</i> , y no qué <i>saben</i> los docentes (William, 2007, p. 186)

Tabla 44. Docente y mejora de la educación

Sur. Este país, Finlandia y Singapur, han sido exaltados porque se puso énfasis en los procesos de selección para la formación docente.

El mismo año se insistía por enésima vez, que el impacto de los conocimientos del docente, acerca de los contenidos de su asignatura, en el aprendizaje es menor que el impacto de lo que el docente hace en la clase (Wiliam, 2007). Los alumnos de los profesores que saben más aprenden un 25% más rápido que los alumnos de los profesores que saben menos; los que están en el tramo inferior, en el 5% de la cola. Pero, cuando se mide en términos de profesores eficaces, por lo que cada uno hace en su aula, la diferencia salta al 400%, entre profesores más y menos eficaces.

Es necesario conocer la asignatura, pero para suscitar aprendizajes, el conocimiento del profesor pierde relevancia, comparado con su práctica (Krugman, 2012). Lamentablemente, creemos, parece bastante difícil hacer entender a la sociedad esta realidad científica, dado que probablemente la mayoría recuerde a sus docentes como sabios. No serían capaces de advertir que si aprendieron con determinado profesor, fue por su calidad pedagógica y no por lo que sabía de la asignatura. En todo caso, y en una reducción hasta impropia, podríamos decir que incluso el peor docente sabe todos los contenidos del programa. Que no es lo mismo que ser un experto en el campo académico, cuyo nombre usurpan las materias de la Educación Secundaria. Esta última representación parece ser lo que está internalizado en el imaginario colectivo, cuando piensa en un profesor de calidad.

2.6.4 Reflexión sobre la práctica docente

El impacto de Schön (1983; 1993) acerca de la reflexión sobre la práctica, se reproduce en autores de diverso origen. De manera que está aceptado que una de las actividades propias de la docencia profesional es la reflexión.

Reflexionar es pensar detenidamente, prestando atención. Aunque parece una redundancia, la reflexión es eso. Como el texto original fue escrito en inglés, hemos buscado sinónimos en esa lengua: contemplativo, estudioso, pensativo, pensante, circunspecto, prudente, juicioso, deliberativo.

Esta tarea de reflexionar está aconsejada tanto individual como colectivamente.

El propio autor plantea que la reflexión a que hace referencia es consecuente a un cambio significativo (Schön, 1983, p. 133). Por lo tanto, primero es necesario el cambio que, sin duda, tiene que ver con las creencias profundas del tercer nivel de Schein (2010) o del cambio de segundo orden que menciona Argyris (1971; 1976; 1993a; 1993b; 1999; 2001; 2004). Ambos ya comentados.

Zay (2002) plantea un punto más audaz, aunque conocido: la capacidad de pensar detenidamente sobre la acción que acaba de ocurrir y volver sobre

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA DOCENTE

(...) los datos de desempeño orientan la reflexión conjunta de los docentes (Hargreaves, 2009, p. 31)

La CPA puede definirse como un grupo de personas compartiendo e interrogándose críticamente sobre su práctica de modo continuo, reflexivo,... (Mitchell y Sackney, 2000; Stoll, Bolam et al., 2006 citados por Krichesky y Murillo (2011, p. 69))

(...) cuando se plantea un problema concreto sobre la práctica se deben formular una gran cantidad de preguntas para poder desentrañar la complejidad y la ambigüedad del caso a medida que se interpreta, se reflexiona y se explica dicho fenómeno (Krichesky y Murillo, 2011, p. 72)

Esto los coloca en la necesidad de reflexionar sobre su propia práctica docente, de actualizar sus aprendizajes (Márquez, 2009, p. 400) [Encuesta entre profesores de IES]

(...) del aprendizaje de los profesores y de la escuela ni se habla. De esa forma es fácil que la escuela repita sus prácticas de manera irreflexiva (Santos Guerra, 2002, p. 15)

A fin de poder rehacer su enfoque de la interacción con [el alumno] siguiendo las directrices que yo he propuesto, [el docente] tendría que producir un cambio significativo en su teoría implícita, un cambio que le llevase tanto a reflexionar (Schön, 1987, p. 133)

Rasgos o prácticas de las 'comunidades profesionales' (parcial). Diálogo reflexivo (Senge, et al., 2000, p. 327)

Así la práctica reflexiva puede servir tanto para una concepción de la educación basada en la autonomía de los que la llevan a la práctica como para una política de control de los docentes que los reduce a meros ejecutantes (Clarke y Chambers, 1999 citados por Zay, (2002, p. 27)

El profesor puede analizar su acción a posteriori como el investigador o cualquier otra persona, pero lo específico del profesor experto, el que lo hace bien, es la *reflexión en acción* (31) (...) lo que caracteriza la práctica reflexiva [es] (i) [e]laborar una epistemología de la actuación profesional en sentido inverso partiendo de las modas de teorización de los profesores, (ii) dar sentido al trabajo de los profesores, (iii) ayudar a los profesores a descubrir lo que ya saben y la manera en que utilizan este saber (33) (Zay, 2002)

ella para conseguir un resultado beneficioso. Es una adquisición a través del tiempo y seguramente el cúmulo de experiencias va generando un repositorio de respuestas, cada vez más acertadas. Pero, al principio, y por mucho tiempo, los docentes no pasamos del nivel uno, para utilizar como metáfora a los modernos videojuegos. Hay ciertas respuestas que están bastante asociadas a la asignatura, pero no todas. En plan de reflexión colectiva, los acuerdos de respuesta uniforme, vendrían a

Tabla 45. Reflexión sobre la práctica docente

ocupar el espacio de unos protocolos que – más allá de las quejas de los estudiantes – les dan certeza sobre qué esperar, y robustece el mensaje del currículo subyacente. Ese del ejemplo.

2.6.5 Investigación e innovación y la actividad docente

Investigación e innovación figuran en numerosas listas de tareas docentes. Sin embargo, del mismo modo que señalábamos la ausencia de una verdadera formación en evaluación, lo mismo se puede aplicar para investigación e innovación. Creemos que las tres, evaluar e investigar y, finalmente, innovar y renovar la secuencia, están relacionados (Rosales, 2000, p. 253).

Hemos relevado numerosos autores. Ninguno hace referencia a que la innovación tiene una etapa de experimentación, de prueba, de evaluación. Ni que ese proceso se realiza, necesariamente, con alumnos. Muchas veces se tiene noticia de que en tal o cual centro educativo algo que se hizo diferente ha funcionado, en el sentido de que los resultados actuales parecen más satisfactorios que los anteriores. Creemos que son excepciones. En primer lugar, las iniciativas pueden desarrollarse en la autonomía del instituto y hasta con el respaldo de todo el claustro o del propio Consejo Escolar. Pero, siempre implican un riesgo.

Por esta razón, la innovación parece desplazarse por un continuo entre la certeza de garantizar unos resultados que pueden ser insatisfactorios, pero se aceptan pacíficamente, porque entran en el imaginario de lo normal; y medidas radicales que podrían conducir a una normalidad diferente, donde los más y menos beneficiados podrían no ser los mismos, que durante el estatus quo anterior.

En todos los sistemas está arraigada la idea de que agrupar a los alumnos por presuntas cualidades más o menos sobresalientes o deficientes, constituye una segregación inadmisibile. Un atentado a los *derechos humanos*. Esto no impide que los propios alumnos armen la jerarquía, como ha señalado Perrenoud y otros autores. La pregunta que nos hacemos es cómo incide esta heterogeneidad reconocida del aula y del propio instituto, para acotar el

margen de innovación e investigación. Por ejemplo, si se optara por un nivel de educación de calidad, que es el mascarón de proa del barco que se enfoca en los aspectos técnicos de las asignaturas, quedarían por el camino más alumnos que de costumbre. Hasta podrían resultar insuficientes estudiantes con trayectorias meritorias. Si se optara por la medida radical de que ningún alumno fracase en la ESO, seguramente la rutina del claustro se vería completamente trastocada. Es más, tratándose del sistema público, algunas familias lo considerarían inaceptable o un signo de ineficacia. No pasaría lo mismo en un centro privado, donde se presupone el éxito. Esta realidad nos interpela acerca de una concepción que asocia los centros públicos con vertederos sociales.

En esto último aparece la primera diferencia entre el docente profesional y el resto del mundo.

Un docente profesional no acepta la idea de que alguno de sus alumnos sea descartable. Eso es así, a pesar de que la investigación muestre que existe un efecto halo, que muchas veces se precipitan los resultados anticipados y muchas otras pruebas científicas. Todas pueden ser ciertas, y aún así, se

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Y LA ACTIVIDAD DOCENTE I

(...) los docentes alterarán las nuevas prácticas impuestas de modo que los cambios propuestos coincidan con sus creencias implícitas (...) debemos hacer explícitos esas creencias para cambiar las creencias, cambiar las prácticas, y entender porqué las reformas no funcionan como fueron propuestas cuando son implementadas en el aula (Bliem y Davinroy, 1997, p. 5)

Los enseñantes que son profesionales pueden entonces ser concebidos como los que: (i) adoptan transformaciones válidas... (Buchberger, et al., 2000, p. 18)

(...) la reforma no produce cambios reales, sino sólo potenciales, es decir, normativas y prototipos de innovación. (...) Sólo hay cambios efectivos si hay producción de innovaciones en las escuelas (Canário, 2000, p. 183)

Los docentes son confrontados regularmente con innovaciones que deben incorporar en sus actividad pedagógica (...) Algunos profesores (y administradores) esperan poder ignorar lo que categorizarían como 'modas' en educación, aguardando que pasen y sean reemplazadas por 'la nueva cosa', y así ahorrarse el tiempo y energía necesarias para aprender e implementar nuevas prácticas (Cohen, et al., 2004, p. 4)

(...) el conocimiento que tiene el profesor de su asignatura, sin importar cómo sea medido, rara vez se ha correlacionado fuertemente con el logro de los estudiantes (Borich, 1992; Darling-Hammond, 2000). La explicación puede ser, como informó Monk (1994), (...): se necesita un conocimiento mínimo para que los docentes sean eficaces, pero más allá de cierto punto, aparece una relación negativa (Creemers y Kyriakides, 2008, p. 79)

(...) existe una profunda diferencia entre un profesor que prepara sus aulas, que utiliza medios complementarios técnico-pedagógicos, que innova, que demuestra imaginación, creatividad e inventiva, de otro que se sirve de una tiza de un póster, o de su voz (De Sousa e Silva, 2007, p. 102)

No puede actuar sobre [las variables que dan perfil al sistema educativo] más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas, en que sabe cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen; no puede lograr saberlo más que si se doblega ante sus imperativos, más que si empieza por observarlas (Durkheim, 1996, p. 48)

A pesar de que los docentes son a menudo innovadores entusiastas, individualmente o en pequeños grupos, colectivamente, su récord de mejora sostenible no es mejor que el de su gobierno (Hargreaves, 2009, p. 28)

(...) juntos, estudian el tema y determinan colectivamente cómo aplicar su nuevo aprendizaje (Hord, 1998, p. 4)

Tabla 46. Investigación e innovación y la actividad docente I

mantiene el enunciado inicial. Quizás hay muy pocos docentes profesionales. Quizás la concepción profesional de los docentes se ha quedado estancada en un contexto social y cultural que ya no existe. Quizás sea apropiado reconocer que no existe un acuerdo sobre la función social de los docentes y eso necesariamente debería tener su impacto en los programas de formación. ¿Qué nos dice, por ejemplo, una ESO que paulatinamente tiende a poblarse de licenciados de diversas áreas, mientras los especialistas de la pedagogía – los maestros – están en retirada?

Los autores tratan la investigación y la innovación en un entorno extenso.

En un extremo aparecen la manipulación y alteración de las propuestas impuestas, para ajustarlas al modo de ser propio, del docente o del centro. Lo hemos comentado al tratar cambio (Berman y McLaughlin, 1974).

En el extremo, opuesto, aparece el liderazgo distribuido y las comunidades profesionales de aprendizaje (Dufour, et al., 2008; Hargreaves y Fullan, 2009; Kanold, 2011; Krichesky y Murillo, 2011).

También está el tema de la organización del tiempo escolar. La estructura actual de la educación por niveles anuales, nos devuelve al principio con cada comienzo de curso. Esto es más evidente en la ESO. Los docentes tenemos una sola oportunidad con cada cohorte. No hay espacio para la experimentación. Es diferente en los ciclos de primaria, donde cada tutor acompaña a cada cohorte en los dos años del ciclo. Eso da más margen para probar e innovar. Si el resultado no acompaña los presupuestos de mejora que nos impulsaron, tenemos todo un año para corregir. Una perspectiva exitista bastante arraigada, no estaría dispuesta a considerar comprometido al docente cuya innovación no alcanzara mejores resultados que los de su práctica anterior. Está implícito en toda la literatura, si se lee con atención. Entonces, creemos que no hay incentivos reales para que el docente sea innovador.

Tuvimos la oportunidad de investigar una innovación en materia de organización escolar en la ESO (Picón, 2010), en Uruguay.

INVESTIGACIÓN E INNOVACIÓN Y LA ACTIVIDAD DOCENTE II

(...) el profesorado es el núcleo fundamental de la innovación y del cambio en las instituciones educativas. El cambio y la mejora de la enseñanza dependen de su compromiso y de su aportación (p. 101) (...) para educar e innovar, sumando las aportaciones de todos los agentes docentes, hay que desarrollar una cultura de la colaboración (p. 102) (Imbernón, 2010b)

Las evaluaciones de diagnóstico (...) y las evaluaciones internacionales (...) han de servir como 'excusa' para cambiar los enfoques y metodologías en el desarrollo del currículum (Jiménez, 2010, p. 454)

Cuanto más conscientes se vuelven los docentes de su poder para conducir el cambio (...) están más dispuestos a apropiarse de su trabajo. Y hay un mayor nivel de certeza de que las estrategias colaborativas serán exitosas cuando son construidas desde la investigación (Kanold, 2011, p. 92)

(...) una vez que conocemos ciertas claves vividas en procesos de innovación en centros muy concretos (...), confiamos en que se promueve el compromiso con la indagación sobre las claves necesarias para tratar de incidir en la mejora global del sistema (Luengo, 2006, p. 188)

Es necesario que las personas desde sus roles sean capaces de innovar y de compartir lo que ellas mismas y otras han innovado (Martín Fernández, 2001, p. 171)

La creación de comunidades profesionales constituye un potencial para los centros educativos, que aún ha sido poco explorado en la práctica de la organización escolar, y del que apenas se dispone de datos a través de la investigación (Martín-Moreno, 2007, p. 346)

(...) es necesario que se produzcan cambios profundos de actitud, en la línea de considerar la praxis y los problemas de la enseñanza como problemas dignos de ser investigados, buscando un acercamiento mayor que el actual entre quienes teorizan sobre la educación y quienes la ejecutan [para] comenzar a convertir en realidad el apoyo de la Universidad al contexto educativo (Montero, 1987b, p. 341)

Aquellos profesores con mayor dominio de las TIC aumentan su estatus, se consideran más innovadores (Montero, 2007, p. 417)

Cuando un profesor trata de profundizar en el conocimiento de las causas de un rendimiento anómalo o de un problema de disciplina, cuando de manera intuitiva se formula hipótesis sobre las posibilidades de superación de dichos problemas y cuando utiliza alternativas de intervención, busca nuevos recursos, pregunta a compañeros sobre posibilidades de perfeccionamiento de una situación..., está realizando todo un proceso de investigación a través de la acción (Rosales, 2000, p. 260)

Un componente fuerte en el éxito del proyecto de Laugar ha sido el énfasis puesto en medidas continuas de evaluación (Sigurgeirsson, 2010, p. 263)

(...) la cualidad única de cada clase escolar supone que toda propuesta - incluso a nivel escolar - precisa ser sometida a prueba, verificada y adaptada por cada profesor en su propia clase (...) toda investigación y todo desarrollo bien fundamentado del currículo (...) estarán basados en el estudio realizado en clases escolares. Descansa, por tanto, en el trabajo de los profesores (...) Los profesores que trabajan en este género de investigación necesitan ponerse mutuamente en comunicación. Han de informar de su trabajo. Es preciso pues, desarrollar un común vocabulario de conceptos y una sintaxis de la teoría (Stenhouse, 2003, p. 195)

Pienso que es urgente reclamar [la] colaboración [de los especialistas en psicopedagogía] como integrantes de los equipos (...) que contribuyen a promover equipos de investigación-acción, a dinamizar innovaciones educativas... (Torres Santomé, 1999, p. 111)

Innovar es aplicar tres condiciones importantes en todo ejercicio profesional: apertura, actualización y mejora (Zabalza, 2000, p. 205).

La investigación científica no podría ser directamente traducida en normas de acción. (...) Los datos proporcionados (...) deben ser necesariamente mediatizadas por el profesor (p. 33) La ausencia de una cooperación interna, (...) corre el riesgo (...) de llevar a una marginación de las acciones innovadoras, a un refuerzo de las posturas y prácticas conservadoras (36) (...) una de las aportaciones máspreciadas de la investigación parece ser el llegar a una tipología de los cooperadores y de las formas de cooperación, que permite a cada uno situarse en relación a otro y concebir un contrato en el que cada parte encuentra lo que busca sin herir al otro (p. 37) (Zay, 2002)

Tabla 47. Investigación e innovación y la actividad docente II

La dirección del instituto contaba con tres docentes adscriptos que realizaban tareas semejantes a la de los tutores. Habían establecido la práctica de que cada una acompañara a cada cohorte desde su ingreso en

primer año hasta la culminación del ciclo básico en tercero. Entre repeticiones y abandonos, la estructura de cursos era cinco grupos de primero, cuatro de segundo, tres de tercero. A pesar de esa disminución del 40%, en grupos - aunque no necesariamente en alumnos -, consideraban que el acompañamiento del tutor contribuía a la permanencia en el sistema. La renovación natural de los tutores, llevó a completar un grupo de cinco adscriptos. Su primera propuesta fue que la distribución de los grupos debería ser más equitativa. Los diez grupos se distribuyeron a razón de dos para cada uno, a veces combinando diferentes niveles. Los nuevos adscriptos se enfocaron en los niveles, en lugar de en los alumnos. Según nos explicaron, su trabajo estaba inspirado en facilitar la tarea de los docentes. En el sistema anterior, el tutor se relacionaba con el plantel desde la perspectiva de las necesidades de su cohorte. La innovación duró lo que sus patrocinadores. Hay innovaciones que no se pueden generalizar porque su base está en ciertas condiciones que pertenecen a un individuo en particular o a un pequeño grupo. El factor determinante del proyecto que hemos comentado era la experiencia del equipo de tutores en el centro educativo y en el sistema en general. Más de 25 años cada uno, cuando comenzaron. Sus relevos eran, necesariamente, por las características de designación funcional, los docentes más jóvenes del centro. Otro tanto ocurrió cuando formaron un grupo con alumnos que tenían rezago y expedientes académicos magros. Lograron que el 60% completara el primer año con éxito. Solamente los alumnos que abandonaron el sistema suspendieron el curso completo. Los docentes tuvieron que reformular sus programaciones para ese grupo, mientras tenían una programación tradicional para los otros cuatro. Desde la perspectiva centrada en los docentes, esta innovación tampoco sobrevivió.

2.6.6 Algunos enfoques complementarios de la actividad docente

Las numerosas y diferentes referencias a la actividad docente nos llevan a pensar que no solamente se trata de una profesión compleja, sino que lo que podríamos denominar elementos instrumentales de la práctica, están fuer-

temente ligados a las concepciones que tiene el docente acerca de su razón de ser.

ALGUNOS ENFOQUES COMPLEMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE I

La responsabilidad del que enseña es asegurar desde principios éticos que derivan de la profesión y de la autoridad moral que otorga el saber que aquello que ofrece como contenido de aprendizaje merece la pena ser aprendido (Álvarez Méndez, 2011, p. 218)

(...) el arte pedagógico encuentra su cumplimiento en su propia supresión y en la restitución al otro de su libertad (Bárcena, 2005, p. 220)

Un profesor debe conocer lo que realmente ha aprendido cada uno de sus alumnos (Bravo y Fernández del Valle, 2000, p. 99)

Los enseñantes que son profesionales pueden entonces ser concebidos como los que: (i) adoptan transformaciones válidas, (ii) de un saber basado en la investigación y prácticas de enseñanza justificadas, (iii) a casos particulares (por ejemplo, situaciones de aprendizaje, alumnos), (iv) como personas formadas específicamente (personal de educación), (v) teniendo en consideración los intereses de los clientes afectados, los alumnos (Buchberger, et al., 2000, p. 18)

El carácter funcional de la profesión conlleva que muchas veces los docentes se instalen en mentalidades de rutina, de estabilidad en su trabajo, de comodidad, etc. que potencian posiciones de anclaje en las que da igual cómo se desempeñe la profesión docente porque, se haga lo que se haga, la remuneración va a ser la misma (Catalayud, 2010a, p. 197)

'Antes se pensaba que los alumnos tenían que entender al profesor. Aquí y ahora creemos que el profesor tiene que entender a sus alumnos' expresa Jorma Ojala, Jefe del Departamento de Educación del Profesorado (...) de la Universidad de Jyväskylä [Finlandia] (Campo, 2009, p. 58)

(...) la misión del educador llega a ser la de seleccionar aquellas cosas, dentro de la experiencia existente, que contengan la promesa y la potencialidad de presentar nuevos problemas, que al estimular nuevos métodos de observación y de juicio amplíen el área de la experiencia ulterior (Dewey, 2004, p. 113)

(...) las relaciones entre educadores y educandos son complejas, difíciles, son relaciones sobre las que debemos pensar constantemente. Y bueno sería, además, que intentásemos crear el hábito de evaluarlas o de evaluarnos en ellas también como educadores y educadoras (Freire, 2005b, p. 91)

(...) pensar acertadamente impone al profesor (...) el deber de respetar no sólo los saberes con que llegan los educandos, sobre todo los de las clases populares -saberes socialmente contruidos en la práctica comunitaria-, sino también, (...) discutir con los alumnos la razón de ser de esos saberes en relación con la enseñanza de los contenidos (Freire, 2006, p. 31)

(...) el educador con una mentalidad de crecimiento ve la Fortaleza y dotes de cada estudiante y lo invita a alcanzar su potencial (Fretz, 2010, p. 83)

Mi papel no era simplemente aclarar lo más posible el objetivo inmediato, sino suscitar en el estudiante el propósito subyacente y la motivación para alcanzar el objetivo (Gallwey, 2001, p. 14)

Es imposible cambiar el conocimiento profundo y las emociones de los estudiantes (...) simplemente tratando el tema como un problema intelectual o cognitivo (...) el complejo aprendizaje espiritual, emocional, psicológico y político que en conjunto constituye el conocimiento (...) procede del corazón tanto como de la cabeza. Activar este *conocimiento de la sangre*, o entendimiento del corazón, exige la relación emocional con el sujeto (Jansen, 2009, pp. 193-194)

Sólo un pequeño porcentaje del profesorado de secundaria eligió la enseñanza por 'vocación' y no tiene claro que se vaya a dedicar toda la vida a la docencia, aunque acaban jubilándose en las aulas" (...) un porcentaje significativo de docentes de secundaria siguen anclados en el viejo modelo del 'profesor de bachillerato' tradicional, reflejándose en el espejo de las aulas universitarias, llegando en ocasiones a desvalorizar el trabajo que realizan en su propio centro los maestros del primer ciclo de la ESO y los profesores técnicos de FP (Jiménez, 2010, p. 452)

En las comunidades de aprendizaje, se espera que cada docente ejerza liderazgo (Kanold, 2011, p. 92)

Un profesor de matemáticas sólo necesitará conocer la materia y cómo enseñarla. Un profesor de Secundaria, de cualquier especialidad, deberá, además, saber planificar y diseñar el proceso de enseñanza-aprendizaje, analizar el contexto (...) y las características del alumnado (...) llevar a cabo un sistema de evaluación formativa (p. 393) [Encuesta entre alumnos del máster de secundaria] (...) el 51,9%, piensa que el profesor de Secundaria es (...) más un educador que un especialista en un área de conocimientos. (...) todos los profesores opinan que la mayoría se sigue creyendo un especialista en un área, pero muchos, ante el choque con la realidad, están asumiendo este nuevo papel, en el que priorizan el aprendizaje del alumno sobre la enseñanza de la materia" (p. 401) [Encuesta entre profesores de IES (Márquez, 2009)]

Tabla 48. Algunos enfoques complementarios de la actividad docente I

Maslow (1998, p. 3) ha escrito: lo que un individuo puede ser, debe ser. Este es un enunciado donde el orden de los factores altera el producto. En esta versión se alude a desarrollar el potencial y alcanzar niveles de realización personal. Escrito a la inversa, podría aludir a un destino trágico. Algunos autores ven en la docencia este destino trágico. Luego de formarse para una carrera universitaria cuyo razón de ser esta alejada de la formación de profesores preuniversitarios, algunos de los titulados optan – o terminan – en las aulas de los institutos. Hay diversas líneas de discusión que no abordaremos, porque no inciden directamente en nuestro proyecto.

Simplemente nos preguntamos si ese método para alimentar los cuerpos docentes de educación secundaria constituye un resabio, anacrónico, del tiempo cuando toda ella era bachillerato, anticipo de la universidad. Y, si su persistencia es funcional al sistema educativo o se ha constituido en un derecho adquirido de los titulados universitarios sin plaza en su profesión.

La investigación sobre necesidades diversas, en cuya cúspide aparece la autorrealización personal, ha resultado contradictoria en la profesión docente (Gawel, 1997). Desde la perspectiva de la estructura, hemos discutido que podría hablarse de los IES como burocracias profesionales (Mintzberg, 2009). Sin embargo, en cuanto a profesionales de la educación, podría sugerirse que los profesores de primaria satisfacen mejor la definición. Estudios realizados en Estados Unidos (Gawel, 1997) dieron cuenta de que los docentes tenían en el mismo nivel las necesidades relacionadas con el salario y las necesidades relacionadas con la realización personal. Es una contradicción con la tradición teórica, pero es posible que el encuadre de quienes desempeñan actividad docente, en realidad, combine rasgos y características de los empleados de los niveles inferiores y rasgos y características de los profesionales clásicos.

Nos preocupa la dificultad que hemos encontrado para sistematizar la actividad docente. Incluso a través de las normas. Hay algunas que establecen fundamentos con tal amplitud conceptual, que permiten materializarse de muy diferentes maneras. Eso podría ser un beneficio para la autonomía de

los centros. Sin embargo, cuando el nivel de desarrollo normativo llega a los IES, el potencial ha quedado tan delimitado que la iniciativa local se ve reducida a los procedimientos para cumplir las resoluciones de la AE local.

Podría suponerse que la iniciativa y la innovación, en el núcleo operativo (Mintzberg, 2009), son elementos contrarios a la organización burocrática. Esa puede ser una explicación de porqué la puerta del aula ha sido, por tanto tiempo, un bastión inexpugnable.

ALGUNOS ENFOQUES COMPLEMENTARIOS DE LA ACTIVIDAD DOCENTE II

Los mejores docentes entran al aula para inspirar y motivar a los estudiantes a descubrir y refinar sus incomparesables talentos e intereses. Enseñan asignaturas no como fines, sino con portales a una comprensión más profunda de sí y de otros. Además definen su propio éxito en términos del éxito de sus estudiantes, reconociendo la naturaleza trascendente de su profesión que literalmente afecta el futuro (Merz, 2010, p. 86).

(...) más que poseer un saber formalizado que permite obtener acreditaciones y títulos futuros, los maestros deben entender que el conocimiento escolar sirve para resolver los problemas que los niños tienen cotidianamente (Otero, 2004, p. 370)

(...) guardémonos mucho de subestimar lo único sobre lo que podemos actuar personalmente y que además data de la noche de los tiempos pedagógicos: la soledad y la vergüenza del alumno que no comprende, perdido en un mundo donde todos los demás comprenden. Solo nosotros podemos sacarlo de esa cárcel estemos o no formados para ello (Pennac, 2008, p. 36)

(...) más allá de las teorías y las técnicas, en educación quedan rincones que no podemos explicar ni objetivar, que son los estímulos que puede crear un buen maestro, sólo por el placer de serlo (Pozo Andrés, 2004, p. 277)

(...) debemos ser capaces de distinguir lo que les gusta más enseñar a los maestros, de lo que los estudiantes necesitan aprender (Reeves, 2007b, p. 235)235)

(...) para cuando nuestros niños han pasado un número de años en la escuela, se les ha hecho perder bastante de [la] motivación intrínseca (Rogers y Freiberg, 1994, p. 186)

Creo que la práctica rutinaria, individualista, mecanizada de los docentes conduce al desaliento y a la frustración (p. 58). Un profesor, cualquiera que sea la disciplina que enseña, imparte simultáneamente muchas clases: de respeto, de atención a la diversidad, de amor al conocimiento, de cercanía emocional, de ética, de lenguaje... (p. 59) (Santos Guerra, 2002)

Siempre he pensado que la clave de la educación está en el amor. Un amor maduro. En la devolución al Alumno de su protagonismo. En la pérdida del miedo a la libertad, en la sencillez intelectual, en la cercanía emocional y en la claridad didáctica (Santos Guerra, 1982, p. 67)

La reducción de la motivación y del desempeño no es inevitable cuando se pasa de la primaria a la secundaria. (...) También los profesores pueden contribuir si se concentran en los objetivos de dominio más que en las calificaciones y si piden a los padres de familia su opinión sobre asuntos académicos y logran su participación en el período de transición (Shaffer y Kipp, 2007, p. 644)644)

(...) podríamos identificar una cierta tendencia del profesorado a proyectar sobre el alumnado una parte importante de su frustración en relación con el sistema escolar. (...) El profesorado ve la necesidad de una autoevaluación de su práctica docente (Tomàs, et al., 2006, p. 222)

(...) la intervención de un tutor supone mucho más que modelado e imitación. Más temprano que tarde, supone un tipo de proceso de 'andamiaje' que permite a un niño o principiante solucionar un problema, completar una tarea o alcanzar un objetivo que estaría más allá de sus esfuerzos sin asistencia (Wood, et al., 1976, p. 90)

Cuando deben hacer una selección, los enseñantes se enfrentan inevitablemente a la tarea de equilibrar la necesidad de unas decisiones precisas, realistas e imparciales con los probables efectos que eso pueda tener en los alumnos. La capacidad de abordar estas cuestiones con inteligencia, tacto e integridad se encuentra en el núcleo de la buena práctica profesional (Wragg, 2003, p. 57)

Tabla 49. Algunos enfoques complementarios de la actividad docente II

Hemos encontrado difícil elaborar un concepto del compromiso docente en la Educación Secundaria. Más allá del discurso políticamente correcto, hay evidencia de que en ese nivel del sistema existen objetivos conflictivos. Por una parte, existe una tradición de excelencia asociada a la función histórica de selección social y asignación al mercado de trabajo. Parece razonable suponer que si un profesor asigna la responsabilidad de los resultados insatisfactorios a causas exógenas, está implícitamente adhiriéndose a un paradigma selectivo en la educación.

Al mismo tiempo, un docente que atienda la evolución individual de cada uno de sus alumnos, sin compararlo con una definición de calidad pública, como podrían ser las evaluaciones referidas a criterios generales, o de expectativas, podría estar conspirando contra la validez de los títulos de la ESO.

Esta diversidad - casi opuestos radicales - se encuentra presentes no solamente en el mismo sistema, sino que a veces, compartiendo aula o reuniones de coordinación. Son aparentemente, inconmensurables.

Cuando revisamos la teoría general, la que no tiene a la educación como objeto de estudio, encontramos que muchas propuestas son válidas en la educación. Podría resultar que la actividad docente no sea diferente que

cualquier otra actividad que requiera educación superior, o al menos, cierta solidez de contenidos previos. La pregunta que nos hacemos, inmediatamente

ACTIVIDAD DOCENTE DESDE LA TEORÍA DE LAS ORGANIZACIONES

Cuanto mayor es la interdependencia entre los componentes, más necesaria es la comunicación y la cooperación entre ellos. (...) La obligación de cada componente es contribuir de la mejor manera al sistema, no optimizar su propia producción, (...) ni cualquier otra medida competitiva (Deming, 1994, pp. 69-70)

El empleo vitalicio es un buen sistema siempre y cuando no produzca empleados que digan: 'No tengo más alternativas; por eso me agunto en esta empresa' (Ishiwaka, 1997, p. 34)

(...) cuando un sistema de valores esenciales encara una acción, los adherentes no están preocupados con las consecuencias objetivas de estas acciones, sino solamente con la satisfacción subjetiva de una tarea bien desempeñada. O, la acción de acuerdo con un conjunto dominante de valores tiende a enfocarse en el área correspondiente a dichos valores (Merton, 1936, p. 903)

La libertad de acción no sólo permite que algunos profesionales hagan caso omiso de sus clientes; también estimula a muchos para que se desentiendan de las necesidades de la organización (Mintzberg, 2009, p. 420)

Los investigadores que intentan determinar si los individuos ordenan sus necesidades como predice la teoría, han encontrado que no se sostiene la jerarquía de cinco niveles de Maslow. La evidencia señala una jerarquía de dos escalones: los empleados del nivel inferior muestran más preocupación hacia recompensas materiales y de seguridad, mientras que los empleados de nivel superior ponen más énfasis en el logro y el desafío (Rainey, 2009, p. 253)

Tabla 50. Actividad docente desde la teoría de las organizaciones

te, es: si hay, entre esas otras profesiones, tanta preocupación por el compromiso. Si, efectivamente, el tipo de formación que demanda ese comportamiento comprometido, será el mismo que hace falta en la educación. Si la sociedad, sus representantes y las autoridades que encabezan el sistema educativo, en algún momento piensan en estas mismas cosas; y si, en tal caso, coinciden con algunas de ellas.

Es posible que en algún momento indefinido, hayan existido algunos docentes ejemplares, que sembraron el imaginario que ha dado lugar a las opiniones que hemos reunido en este marco; pero, también es un hecho, que la masificación de la docencia pone el listón un poco por debajo de aquella excelencia y sin duda, bastante más lejos de su heroísmo. Zay (2002, p. 37) habla más bien de cooperadores. La investigación podría hacer un gran aporte, si fuera capaz de proveer instrumentos que den cuenta de formas de cooperación, que permitan, a cada uno, situarse en relación al otro. Y afirma la conveniencia de contar con herramientas que sirvan para analizar las representaciones conscientes e inconscientes, y aplicarlas a los equipos en formación. Esta nos ha parecido una idea que deberíamos atender en este proyecto.

2.6.7 Formación y desarrollo profesional docente

Ejercer la docencia en forma profesional requiere una preparación específica. Mientras nadie duda sobre la naturaleza particular de la docencia en Primaria, aún persisten dudas sobre lo que ocurre en Educación Secundaria. Los profesores en este nivel parecen, en general, adherirse a la tesis de que lo más importante es el aprendizaje de los contenidos curriculares de cada asignatura. Un indicio en tal sentido puede deducirse de la resistencia que se ha producido desde el curso 2010-2011 en la provincia de Lugo, por lo menos, en relación a la decisión de la AE de que docentes de cada departamento tomen a su cargo los cursos de materias en las que no tienen formación de base, pero tienen afinidad.

Guerrero (2010, p. 94) sugiere la idea de un gradiente jerárquico en la profesión docente, con los catedráticos universitarios en un extremo y en el infe-

rior los profesores de infantil. Los profesores formados en las carreras profesionales de la universidad, y que actúan en Educación Secundaria, estarían emulando la docencia de la universidad. En la etapa de bachillerato, esa actitud podría ser un beneficio para quienes aspiran a continuar estudios superiores.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE I

La enseñanza debe centrarse en las competencias. (...) la evaluación debe centrarse en las competencias (...). Esto es nuevo para los profesores. Deben enfrentarse a una situación para la que inicialmente no habían sido preparados (Álvarez Méndez, 2011, p. 222)

Los enseñantes que son profesionales pueden entonces ser concebidos (...) (iv) como personas formadas específicamente (personal de educación) (Buchberger, et al., 2000, p. 18)

Aunque pienso que los docentes realmente tienen el potencial para enfrentar los desafíos, necesitarán desarrollo profesional bien diseñado y adecuadamente apoyado (Calfee, 1994, p. 13)

Aparte de cursar los estudios en su disciplina principal, los estudiantes de distintas áreas pueden elegir cursar estudios pedagógicos en algún momento de su carrera o después de la graduación. Los estudios pedagógicos les dan la aptitud para trabajar como docentes (Campo, 2009, p. 57)

La formación inicial y permanente del profesorado, en la que se precisa una selección más exigente de los candidatos y una oferta más sólida respecto a los contenidos culturales y profesionales – no meramente didáctico-metodológicos –, y una mayor vinculación con la práctica (Carbonell, 2010, p. 607)

(...) el Informe TALIS (...) se muestra el deseo de los docentes de ser evaluados por su trabajo y de recibir esta información para mejorar su desempeño profesional (Catalayud, 2010a, p. 180)

Muchas escuelas de educación que preparan maestros ahora reconocen que todos los docentes deben tener las competencias, habilidades y actitudes, necesarias para enseñar a grupos de estudiantes heterogéneos dentro de sus aulas y escuelas. (Cohen, et al., 2004, p. 1)

Para moverse a lo largo de la espiral ascendente es necesario aprender, comprometerse y actuar en planos cada vez más altos. Nos engañamos al pensar que uno de esos factores es suficiente (Covey, 2003, p. 163)

La profesionalización es un proyecto profesional de vida que reposa en la capacidad de formación y de autoformación de los profesores. No es un producto, es antes un proceso (...) a lo largo de su vida activa (De Sousa e Silva, 2007, p. 226)

Una responsabilidad primaria de los educadores consiste en que no sólo deben conocer el principio general de la formación de la experiencia por las condiciones del ambiente, sino también en que deben saber en concreto qué ambientes conducen a experiencias que faciliten el crecimiento (Dewey, 2004, p. 83)

No puede actuar sobre [las variables que dan perfil al sistema educativo] más que en la medida en que ha aprendido a conocerlas (Durkheim, 1996, p. 48)

Una consecuencia más de la minuciosa división del trabajo por asignaturas, a la vez que de la falta de formación pedagógica del profesorado de secundaria (...) es que el profesor no se considera obligado a ocuparse en modo alguno de nada que no sea su asignatura (Fernández Enguita, et al., 2010, p. 190)

(...) el propósito moral (...) significa también estar cualificado para hacer algo al respecto (Fullan, 2011b, pp. ix-x)

(...) sabemos cómo guiar el aprendizaje de destrezas o competencias profesionales, pero sabemos poco acerca de cómo se llega a dominar las competencias básicas (Gimeno, 2011b, p. 46)

(...) no podemos escondernos y creernos neutrales cuando por omisión nos mantenemos en posiciones que sabemos no aportan nada nuevo a nuestro desarrollo profesional (González Fernández y Vázquez, 2002b, p. 150)

[La regulación del acceso a la docencia en Educación Secundaria] produce (...) el descuido permanente de la formación de estos profesores (...) Conviene comenzar por la selección de los aspirantes, selección a realizar entre quienes han cursado las asignaturas requisito antes citadas (González Jiménez, et al., 2010, p. 447)

(...) cualquier ocupación para ser considerada una profesión: (...) - Realizarse en un *marco autónomo* y acotado, sobre la base de la *licencia* que concede un saber sistemático y especializado, transmitido por miembros de la profesión, adquirido durante un período prologado, en una institución universitaria y reconocido legalmente mediante la institución del *mandato* para el ejercicio en monopolio (Guerrero, 2010, p. 92)

Tabla 51. Formación y desarrollo profesional docente I

En la ESO, en cambio, el sentido de la educación no tiene referente. Lo nuevo de esta extensión de la educación obligatoria, más allá de la Primaria, no puede tenerla como ejemplo. Es agua pasada. Tampoco el bachillerato podría aportar una perspectiva de recibo. Es que la ESO, en sí misma, es una opción finalista. Por lo menos en Galicia, la mitad de los alumnos no tienen previsto continuar estudios superiores. De ahí podría deducirse que en la ESO deberían ser preparados para el mundo fuera del sistema educativo.

A la otra mitad, que sí permanecerá en el sistema, un sustrato de creencias pedagógicas afincadas en el pensamiento del bachillerato tradicional los favorece. Parece, por lo tanto, necesario que los docentes de la ESO lleguen a crear su propia metáfora de la etapa. Pero, sin una formación en ciencias de la educación, no creemos que puedan encontrar los fundamentos teóricos, que permitan la construcción de la personalidad de la ESO.

Los profesores de la ESO son los mismos que los profesores del bachillerato. Excepto donde se han concretado acuerdos del claustro, la elección de los cursos se realiza por el orden de precedencia establecido en la reglamentación. Es más probable que los docentes más experimentados prefieran actuar en bachillerato. De ese modo, los alumnos en la ESO tienen a los docentes menos experimentados. No significa que sepan menos. Como hemos señalado antes, lo que parece determinante es la calidad de las prácticas. Y, en general, existe la creencia de que a más tiempo en la actividad, mayor experiencia. No obstante, Fullan (2011a, p. 22) sostiene que repetir por veinte años el mismo curso no aumenta la experiencia. Sigue siendo uno multiplicado por veinte. Un ejemplo de lo anterior es que nos presentaron con admiración a un docente de matemáticas, catedrático de extensa trayectoria, que durante el curso 2011-2012 optó por concentrar su actividad en la ESO. Su interés era abordar la enseñanza de la asignatura con TIC y la introducción del programa ABALAR era una oportunidad que deseaba experimentar. El hecho de que narremos esta historia por excepcional, debería sostener la idea de que lo habitual es lo opuesto.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE II

Sólo un pequeño porcentaje del profesorado de secundaria eligió la enseñanza por 'vocación' y no tiene claro que se vaya a dedicar toda la vida a la docencia, aunque acaban jubilándose en las aulas (Jiménez, 2010, p. 452)

(...) la introducción del enfoque por competencias en la formación docente y la referencia a perspectivas epistemológicas de tipo constructivista o socio-constructivista se enmarcan en la lógica de la profesionalización docente (Lenoir y Morales-Gómez, 2011, p. 50)

(...) la débil formación inicial para acometer la problemática real que sucede en los centros (...), pueden ser, entre otras, las causas del *burnout* que padece el profesorado (p. 75) (...) se reclama y aconseja que la formación permanente se lleve a cabo en el centro escolar en el que desarrolla su actividad docente (...). Será la '*formación colaborativa*', la de todo el claustro o la de un equipo docente, la que sustituya el '*cursillo individual*' por su escasa implicación práctica (pp. 74-75) (Luengo Navas, 2004)

Los centros necesitarán más que listados, orientaciones claras que ayuden al profesorado, primero, a realizar un trabajo de construcción del conocimiento pedagógico que no se ha llevado a cabo en las etapas de formación inicial ni tampoco en la permanente (Luengo, 2006, p. 188)

Cuando los profesores facilitan WebQuests bien diseñadas, adquieren desarrollo profesional en el proceso (March, 2004, p. 43)

El desarrollo profesional del docente en el centro educativo todavía es menos frecuente de lo que sería necesario (Martín-Moreno, 2007, p. 346)

No podemos seguir formando profesores para el siglo XXI que respondan a un perfil desfasado que se corresponde con el de un especialista en una materia (p. 394). Si queremos cambiar la educación (...) especialmente en la Enseñanza Secundaria Obligatoria, tenemos en la formación inicial del profesorado un motor para el cambio (p. 400) Es fundamental que (...) se pase de la formación del profesor de una disciplina a la formación de un profesional de la educación (p. 407) Estudiar las diferencias en las características y en las necesidades de formación para el profesorado de la ESO, el de Bachillerato y el de los Ciclos Formativos (p. 407) [Encuesta entre profesores de IES] (Márquez, 2009)

Mejor un profesor a la antigua que uno que se cree moderno porque ha cambiado las etiquetas (Milani, 1970:17)

La formación en servicio cumple el objetivo de facilitar en los profesores su adaptación a las exigencias nuevas que se esperan de ellos; (...) acortando las distancias entre sus responsabilidades y sus competencias (p. 325). Las actividades formativas pertinentes se 'desplazan' a la escuela a fin de proveer a la definición que ésta haya hecho de ellas. (...) El énfasis de esta estrategia se sitúa en la autonomía de las escuelas para organizar la FES (p. 355) Los argumentos utilizados para defender la integración de la formación inicial del profesorado en la Universidad son valiosos también para defender el papel de la Universidad en la FES (p. 341) (Montero, 1987b)

(...) formación de profesorado (...) favorecer el desarrollo de sus capacidades para enfrentarse a las situaciones inciertas, complejas, singulares y conflictivas que caracterizan la práctica profesional y afrontar, individual y colectivamente, sus desafíos y presiones (Montero, 1999, p. 116)

La formación del personal docente en Galicia aparece a menudo centrada más en aspectos metodológicos y didácticos específicos de las diferentes áreas y disciplinas curriculares que en otras cuestiones que a priori responderían más directamente a las demandas socialmente planteadas en este tiempo al sistema educativo (Montero, et al., 2002, p. 124)

(...) algunas de las modalidades de formación en uso, como los proyectos de formación en centros, se convierten con frecuencia en cursos de manejo, desvirtuándose así el sentido de la modalidad (Montero, 2007, p. 417)

Este Informe Técnico se refiere a la primera ronda del elevamiento Internacional de Enseñanza y Aprendizaje [TALIS en inglés] realizado en 2007-08, que estudió la educación secundaria básica privada y pública. Examinó importantes aspectos del desarrollo profesional docente, creencias de los profesores (OCDE, 2010, p. 3)

4. se establezcan las infraestructuras adecuadas para la educación y formación continuas de los adultos, incluidos profesores y formadores (Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE, 2006)

Tabla 52. Formación y desarrollo profesional docente II

Un docente que actúa en la ESO y en el bachillerato, al mismo tiempo, debería ser bipolar. Es que un nivel es inclusivo y el otro selectivo. Selectivo no es diabólico, ni una maldición que deba exorcizarse.

Durante el Bachillerato los estudiantes perfilan su opción universitaria. Tienen varios recorridos posibles. La ESO, en principio, desemboca en el bachillerato, puede conducir a la FP, o a ninguno de los dos. Las tres son alternativas posibles y válidas, pero el currículo es básicamente el mismo. Si hay un objetivo fundamental de la etapa, éste es que todos los alumnos la completen (Jiménez, 2010, p. 445). El derecho a titularse en la ESO, han comentado algunos.

El enfoque con el que cada docente asume sus cursos en la ESO puede ser determinante. ¿Cómo puede aceptar un licenciado, en cualquier especialidad, que lo más importante de su actividad docente en la ESO no sea enseñar su materia? La elaboración de las programaciones anuales en los departamentos tampoco contribuye. En términos de Ishikawa (1997, p. 68), los demás colegas - profesores en bachillerato - son clientes de los servicios educativos de la ESO. Si tienen opinión sobre lo que es importante, seguramente tendrán presente el perfil de ingreso de su curso. Es difícil discutir de otra cosa, si su formación de base ha sido eminentemente racionalista.

La formación docente a nivel de grado tiene el mismo propósito que la formación de grado en cualquier área de conocimiento: introducir a los neófitos en el paradigma de la especialidad. Los estudios posteriores, de actualización, nos ponen en contacto con nuevas técnicas, métodos, investigaciones, el estado del arte. Pero las creencias acerca de la profesión, su objeto de estudio y la forma como contribuye al bien común, son cimientos que se construyen en el grado. Después, cuando un graduado de cualquier otra área se acerca a la actividad docente, su interés son las técnicas, los métodos de trabajo, pero la intención de su práctica le viene dada desde su profesión. En términos de Schein (2010), para que un licenciado se transforme en docente de la ESO debería desaprender sus creencias de origen y sustituirlas por las de los pedagogos. Una verdadera revolución, porque supone dejar de lado, para siempre, una vocación que se labró en los años cuando el alma se graba a fuego. Por eso, el cambio de mentalidad, diríamos, resulta tan difícil. En el

fondo, la función docente es dar clase, cada uno sigue siendo licenciado en..., ingeniero, veterinario, filólogo o historiador; y así, sucesivamente.

Ese podría ser el drama acerca del compromiso docente. Toda la teoría fuera de España presupone la vocación por lo pedagógico. Por eso, creemos que reproducir las recomendaciones de la bibliografía especializada, aun aquella que contiene experiencias sobresalientes, no sería eficaz.

FORMACIÓN Y DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE III

Solo una minoría de nuestros informantes contempla la posibilidad de que el abandono se deba específicamente a factores internos derivados de la naturaleza y problemas de una institución incapaz o indiferente a las realidades y problemas de los alumnos (...). En estos casos suele hacer aparición la referencia a una formación docente defectuosa en tanto desactualizada, que no prepara a los docentes para transmitir conocimiento a los jóvenes en el mundo actual (PNUD, 2009, pp. 80-81)

(...) estos educadores saben que algo está mal, porque no están llegando a sus estudiantes Nativos Digitales tan bien como a sus estudiantes en el pasado. (...) pueden pretender que la brecha Nativo Digital/Inmigrante Digital no existe y continuar con sus métodos tradicionales hasta su retiro (...). O pueden *aceptar* el hecho de que son Inmigrantes (...) y mirar en su propia creatividad (...) y en otras fuentes que los ayuden a comunicar su conocimiento y sabiduría, aún valiosos, en ese nuevo lenguaje del mundo (Prensky, 2001b, pp. 6-7)

más de una maestra, durante toda su formación y experiencia profesional, se ha ido condicionando para considerarse experta, transmisora de información, guardiana del orden, evaluadora de los resultados, examinadora y, por último, la que dictamina respecto de esa meta de toda 'educación' que es la *calificación* (Rogers y Freiberg, 1994, p. 41)

No es cierto que la profesión de enseñar sea una profesión inespecífica, que se puede desarrollar sin saberes especializados. (...) Una cosa es saber, otra saber enseñar, otra muy distinta saber despertar deseos de aprender y – finalmente – tener conciencia de que hay que seguir aprendiendo (pp. 65-66) Esta inevitable implicación del profesorado exige por parte de la Administración la persuasión para que entiendan lo que se propone o se manda y, por otra parte, la imprescindible formación y el entrenamiento en las habilidades que se requieren para la realización de las nuevas tareas (p. 67) (Santos Guerra, 2002)

Es necesario el perfeccionamiento del profesorado. De lo contrario, la inercia se apodera de la creatividad (Santos Guerra, 1982, p. 53)

Lo que más necesitan aprender los aspirantes a profesionales de la práctica es aquello que los centros de preparación de estos profesionales parecen menos capaces de enseñar (Schön, 1987, p. 21)

(...) el aislamiento asegura que los nuevos aprendizajes rara vez conduzcan a cambios en la práctica - en lo que los docentes enseñan o cómo enseñan (p. 26) [La formación fuera del centro] ha sido, por consenso, monumentalmente ineficaz (p. 108) (Schmoker, 2006)

Los docentes necesitarán ayuda para aprender a usar la evaluación con nuevos enfoques (Shepard, 2000b, p. 67)

Estoy convencido de que una de las raíces, aunque no la única, de esa obsesión por la disciplina está en las enormes deficiencias de las políticas de formación y actualización del profesorado (Jurjo Torres Santomé en Varela (2007, p. 126))

En la otra mentalidad, la de crecimiento, la gente cree que su talento y capacidades pueden desarrollarse con pasión, educación y persistencia (Carol Dweck en Visser (2006, pp. 1-2))

(...) han internalizado el 'guion' de la escuela desde cuando ellos mismos eran estudiantes. Hasta el mejor programa cuatrienal de formación docente encontrará difícil sobreponerse a los modelos de práctica que los profesores aprendieron en los 13 ó 14 años que pasaron [educándose] (William, 2007, pp. 195-196)

Este último componente [el personal] (...) ha solido pasar desapercibido tanto en los procesos de formación del profesorado como en el diseño de procesos de mejora de la enseñanza (Zabalza, 2000, p. 213)

La crítica de los modelos tradicionales de formación de los enseñantes, tradición de la escuela normal para la primaria (...), tradición 'académica' para la secundaria (...) desemboca en la elaboración del *concepto de profesionalización* (p. 29) (...) no se ha establecido una relación entre los cambios en la educación de los jóvenes y los que se necesitarían en la formación del profesorado (p. 24) La construcción de una Europa de la educación puede ser una oportunidad de adaptar mejor la formación a la demanda social, (...) (iii) porque podría favorecer la movilidad de los docentes [para estudiar o enseñar] (p. 58) (Zav. 2002)

Tabla 53. Formación y desarrollo profesional docente III

Guerrero (2010, p. 92) repasa las características comunes a todas las profesiones. Hemos recorrido algunas. Está también el prestigio social que se traduce en unos elevados emolumentos. Podríamos decir que mientras la mayoría de las carreras universitarias están inspiradas en esa premisa, la profesión docente parece estar enfocada en el servicio. Un estudio longitudinal de las demandas salariales podría indicar si históricamente han sido más reivindicativos los profesores de Primaria o los de Secundaria.

Es posible que la actual oferta educativa en las universidades sea superior a la demanda que permita su sostenimiento en el largo plazo. Esa circunstancia podría distraer la discusión sobre la formación de docentes de secundaria. Debería iniciarse en el grado. También es posible que la transformación de la carrera de magisterio en una licenciatura sea la jugada estratégica para transformar la ESO, y permitirle construir su impronta particular – en el largo plazo. Todo, sin provocar la polémica acerca del cercenamiento de oportunidades a los demás licenciados, o acerca de la disminución del nivel. A fin de cuentas, el aprendizaje para las oposiciones a los cuerpos de profesores se realiza en las academias particulares que preparan para las pruebas. Un veterinario podría ser profesor de música. De hecho ya lo es. La reglamentación, por otra parte, admite la movilidad entre cuerpos de diferente especialidad. Todo ello debería entenderse en el sentido de que los nombres de las asignaturas no significan pericia en el respectivo campo académico, sino conocimientos suficientes para orientar el aprendizaje preuniversitario.

2.6.8 El compromiso docente como constructo singular

Es posible que compromiso docente sea un constructo que debe definirse en cada contexto. La diferencia entre la actividad docente regulada y lo que es necesario hacer en cada contexto singular - para alcanzar esos resultados que alimentan las medias estadísticas -, puede variar de instituto a instituto. No hay duda de que los docentes tienen preferencia entre un instituto y otro. Este dato es un indicio de que no son iguales.

En la extensa lista de condiciones del ambiente laboral satisfactorio, debería estar incluido el compromiso docente. Saber qué compromiso docente es necesario en cada lugar, para obtener los resultados que la ilusión de la vocación nos pone como objetivo, y el costo personal que implica. Sí, el compromiso docente es valioso, no tiene precio, pero el profesor debe pagar su costo.

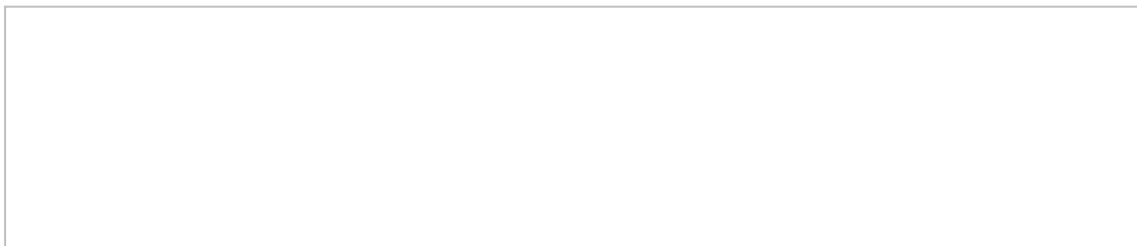
La reflexión sobre el tema nos conduce a pensar que compromiso docente es un cajón de sastre, o una caja de herramientas. La OCDE ha desarrollado un programa que precisamente provee a los profesores de un conjunto de recursos que tituló de ese modo – *toolkit* (Stoll y Temperley, 2009). El compromiso docente vendría a ser el diferencial entre lo regulado y la expectativa de resultado. Ese algo más que no está escrito, porque no se puede regular. Ese algo más que hace falta, podría depender de cada lugar y de cada expectativa. Por esa razón, puede ser diferente de un lugar a otro, de un IES al otro, de una provincia a la otra, de un país a otro. Las burocracias no pueden imponer la calidad como condición. Solamente pueden imponer procedimientos mecánicos, evidentes. De ahí surge, seguramente, el refuerzo de la noción de compromiso.

Para quien ha tenido una formación racional, como ocurre en todas las titulaciones universitarias, el compromiso docente resulta incomprensible. La tarea docente se funda, sin duda, en elementos racionales. El maestro tiene una formación científica. Naturalmente. Pero ella sola no alcanza.

Un ingeniero puede, y lo hace, formar nuevos ingenieros. Pero, aún así, no puede formar niños en infantil o primaria. Pese a contar con el título que demuestra haber superado esos niveles. Una madre o un padre, tampoco. Pese a que cualquiera de los dos podría compartir con niños más horas del día que un docente. La profesión docente, la que forma para la docencia – diferente de la función docente, que es la que realiza quien tiene un cargo público, con ese perfil de trabajo – incluye fe, esperanza y caridad, sin que aparezca expresamente descrito en los contenidos. No se trata de las tres virtudes teologales.

Un docente entra al aula con la fe de que puede aportar algo a la superación de sus alumnos. Tiene esperanza de que sus alumnos alcancen logros que ellos mismos no pueden imaginar al comienzo del curso. Está dispuesto a acompañar y dar nuevas oportunidades para que todos, los que estén dispuestos, y hasta algunos que no lo estén, tengan éxito. Estas tres características no pueden ordenarse y no aparecen descritas en el perfil de ningún cargo, por lo tanto no están incluidas en el salario. Eso es algo que resulta incomprensible para una burocracia. No se puede medir, por eso no se puede pagar. Ergo, tampoco la exige.

Puede ser necesario discutir y abordar el desarrollo, o al menos un esbozo, de un marco para estudiar el compromiso docente y llegar a desagregar indicadores y descriptores de un conjunto de dimensiones. Se trataría de una definición por sus manifestaciones. ¿Qué vemos que nos hace pensar que un docente es comprometido?



3 Diseño metodológico

Nuestro diseño metodológico es un plan de acción teórico que nos planteamos para alcanzar los objetivos de la investigación. Lo presentamos sabiendo que es provisional y que tendremos la flexibilidad de ajustarlo cuando sea necesario. Yin (2011a) lo presenta como un plan de acción para llegar de *aquí* hasta *allí*, donde *aquí* puede ser definido como el conjunto de preguntas iniciales que van a ser respondidas *allí*. El recorrido entre los dos tiene varios pasos, entre los cuales, los principales parecen ser la colección y análisis de datos relevantes (p. 19).

Los títulos de cada uno de los objetivos, que ofrecimos antes, dan un indicio, pero creemos necesario especificar de qué trata cada uno. Al final, lo que pretendemos es propiciar un cambio que solo se puede orientar desde adentro, porque cuando se trata del sistema educativo, el individuo no se halla ante un terreno virgen, sino ante realidades existentes que no puede ni crear, ni destruir, ni transformar a capricho, según planteaba Durkheim hace un siglo (1996, p. 48). Es necesario aprender a conocer, saber cuál es su naturaleza y las condiciones de las que dependen, lo que comienza por observar, completa el autor.

Primero. Objetivo general uno. Indagar la concepción de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico

La actuación de los directivos en las organizaciones ha sido estudiada desde múltiples perspectivas. En las burocracias públicas el comportamiento está regulado describiendo deberes y derechos o autoridad y responsabilidad. Pero en cada lugar, la actualización de las normas se cruza con las concepciones de los grupos de interés y de las personas que ocupan los cargos. Así, puede ser que en todas partes se cumpla con la ley, pero la acción efectiva no coincida. Por eso creemos necesario contrastar la norma y la realidad de lo que creen quienes están alrededor de la dirección. Incluye tres objetivos específicos.

(i) Revisar el marco legal

Para este objetivo realizaremos un relevamiento de las normas que establecen las responsabilidades y autoridad de los directores en materia pedagógica a fin de discutir si dicho marco admite la hipótesis del proyecto.

(ii) Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directores

Estamos advertidos de que la letra de las normas no se traduce exactamente en los comportamientos que un lector externo puede hacer de ellas. Por este motivo es necesario tener la perspectiva de los directores sobre lo que pueden y deben hacer en materia pedagógica. De ese modo estaremos en condiciones de discutir la receptividad y posibilidades de que aborden una iniciativa como la que se analiza.

(iii) Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directivos y de los orientadores

La dirección está rodeada de un grupo primario con el que forma el equipo directivo. Cercano a este equipo y con una visión externa de sus actividades está el orientador, que en la legislación proporciona asesoramiento a los docentes a la hora de elaborar las planificaciones anuales y en otros casos del proceso de enseñanza y aprendizaje. A pesar de su cercanía no es posible inducir una concepción homogénea del cargo con la del propio titular. Por esta razón creemos necesario indagar las similitudes y diferencias en su percepción de lo que debería hacer el director en materia pedagógica.

Segundo. Objetivo general dos. Sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE

Creemos que nuestro proyecto se adecua a la reforma de la LOE, por lo tanto, el tratamiento que ella está recibiendo sería un precursor de lo que podría ocurrir con una propuesta como la nuestra. Conocer ese estado de cosas – el estado del arte de la reforma – permitiría anticipar el resultado de nuestro proyecto y eventualmente, sugerir cursos de acción que lo faciliten. Para eso sería necesario saber de los directivos, cuáles son sus prioridades

en materia pedagógica y cómo ha progresado la reforma en sus institutos. Lo cumplimentamos mediante los siguientes objetivos específicos.

(i) Caracterizar a las direcciones de los institutos

Creemos que saber cómo son los directores puede aportar información sobre su posicionamiento acerca de la LOE. Esta es una legislación innovadora y podría haber diferencias entre directores según su formación, su acceso al cargo, su antigüedad en él o en la profesión, por ejemplo.

(ii) Identificar las tareas requeridas para implantar la reforma

Las normas dejan espacio para la iniciativa de los directores: cómo llevan adelante su cargo. Esto significa que cada director, en función de lo que perciba como necesidades y dentro de su concepción del cargo, pueda plantear una serie de tareas prioritarias que no necesariamente coincidan con un planteo teórico desde fuera del escenario. Nuestro interés es conocer dichas prioridades y discutir de qué manera ellas influyen en el progreso de la asimilación de la reforma.

(iv) Describir el estado de instrumentación de la reforma

La LOE requiere un cambio de prácticas y una perspectiva diferente de la tradicional, en especial en la evaluación. Eso implica un proceso y por lo tanto posibles estados intermedios que podrían dar una perspectiva del progreso y de otros aspectos, en los IES donde se ha puesto en marcha la reforma.

Tercero. Objetivos general tres. Identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas

Este objetivo tiene la finalidad de hacer la transición de lo ideal a lo posible. Todos los cambios requieren condiciones objetivas para ser viables. Una manera de describir el entorno es conocer obstáculos, resistencias y facilitadores para poner en práctica una innovación. Desde su discusión sería posible valorar el grado de viabilidad, elaborar una propuesta para mejorar las condiciones y refinar o ajustar un modelo adaptativo que pueda implantarse

con éxito para la evaluación transversal de aprendizajes que tenga como eje las competencias básicas. Específicamente intentaremos:

(iv) Enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa

Es posible que en la puesta en práctica de la LOE se hayan manifestado elementos que retrasan o impiden su avance. Esas mismas resistencias y obstáculos podrían afectar un cambio centrado en la evaluación. Conocer los que parezcan más relevantes podría permitir discutir alternativas para evitarlos o manejarlos

(v) Describir facilitadores en los IES

Pueden existir condiciones que faciliten el cambio o que permitan reforzarlo. El repertorio de medidas que proponen las teorías debería ser indagado para conocer si alguno de ellos está presente efectivamente. Desde esos datos discutiríamos si es posible reforzarlos o agregar otros que resulten necesarios o imprescindibles.

(vi) Delinear un modelo base de evaluación transversal por competencias

La idea de la investigación debe asentarse sobre un proyecto concreto. A partir de los emergentes de la investigación debería ofrecerse una propuesta específica que siendo un modelo permita su contextualización. No se trataría de un plan acabado para aplicar en el aula, sino más bien de un conjunto de herramientas para construir modelos sui géneris. Con esta decisión estamos adhiriendo a una solución singular, construida localmente, en oposición a una general diseñada centralmente.

Los objetivos del proyecto son un eje, pero si para alcanzarlos fuera necesario una ampliación, unos objetivos intermedios que habilitaran alcanzar los propuestos, discutiremos su inclusión en el momento oportuno o descartaremos algún objetivo inicial, si consideramos que no existen condiciones de viabilidad para nuestro diseño.

Para dar una idea del terreno donde realizaremos la investigación, es conveniente saber que no existe evaluación institucional interna ni externa; y, tampoco de los cargos directivos – al momento de realizar el diseño de esta investigación, al menos – o de los profesores²⁹. Todo el sistema funciona sobre la base de que se cumple la normativa y por lo tanto se alcanzan los fines de la educación. Incluso para los alumnos con NEE.

La mayoría de los directores y orientadores – aparentemente - consideran que el fracaso escolar está explicado por factores externos, según los resultados de un estudio dirigido por Fernández Enguita (2010, pp. 165-171)³⁰. Sin embargo, el mismo estudio informa que los datos obtenidos no respaldan la percepción y creencias de los profesores. Hay varios factores que inciden y que dependen de lo que ocurre puertas adentro de los IES, tales como la repetición de curso, la transición y el cambio de centro de Primaria a Secundaria, la naturaleza ambivalente de la diversificación a lo que habría que agregar la falta de continuidad de la formación profesional (p. 187). Sostiene que la escuela no tiene atractivo para esos alumnos y que si el abandono no es mayor, se debe más bien a la presión exterior y la falta de opciones fuera de ella (p. 195).

Considerando este informe como un indicio, parecería que más de la mitad de las direcciones no ven un problema pedagógico, sobre el que deberían o podrían influir para mejorar.

3.1 Estructura del diseño metodológico

El objeto de estudio de este proyecto es el liderazgo del director en lo pedagógico, en centros que imparten ESO. Creemos en la posibilidad de que una manifestación de ese liderazgo es orientar el proceso educativo a partir de un modelo de evaluación. Un modelo tal que tanto los docentes como los alumnos encuentren en la evaluación un instrumento para poner en eviden-

²⁹ En el curso 2010-2011 se puso en práctica parcialmente la evaluación de directores asociada a la compensación permanente y a la renovación del mandato cuatrienal.

³⁰ La clave del fracaso escolar está en la familia, según un 66% de los directores de los centros consultados para el informe Fracaso y abandono escolar en España, de la fundación La Caixa, que señala como principal causa la escasa atención que los padres conceden a los estudios de sus hijos (Diario La Opinión 8oct2010)Visto el 7abr2012 en: <http://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2010/10/08/fracaso-escolar-combate-casa/427125.html>

cia lo que pueden hacer con lo que saben y que han aprendido los contenidos que los profesores han priorizado.

La unidad de análisis es la perspectiva de la implantación de un modelo de evaluación de aprendizajes centrado en las competencias básicas.

Lo anterior recoge la hipótesis de la investigación. A partir de ella presentaremos la estructura de nuestro diseño para validarla y proponer cursos de acción que la podrían hacer viable, o descartarla.

3.1.1 Desagregación de la hipótesis

La hipótesis que proponemos incluye cuatro variables que expresamos así:

- (i) liderazgo del director en lo pedagógico;
- (ii) evaluación modélica;
- (iii) marco conceptual compartido para evaluar por competencias básicas;
- (iv) oportunidad de demostrar competencias

La dirección de un IES lidera lo pedagógico cuando orienta un modelo de evaluación de aprendizajes que satisface la demanda de evidencias para una mayoría sostenible de asignaturas y profesores y provee a los alumnos de un medio idóneo para demostrar sus competencias

Ilustración 1. Hipótesis del proyecto de investigación

3.1.2 Definición operativa de las variables

Hemos construido una relación de causa y efecto cuyas variables no pueden percibirse directamente. Eso nos lleva a la necesidad de identificar eventos perceptibles que se correlacionen con ellas u otras variables que las determinen, hasta llegar a comportamientos que inciden en el valor de esas variables y que serían observables. Esta desagregación puede tener más de un nivel. A su vez, en algunos casos el dato puede provenir de una serie finita de opciones, pero en otros podría tratarse de un conjunto de alternativas muy extenso. En concreto, algunas de las variables del segundo o tercer nivel deberían admitir respuestas conceptuales. Limitar el valor de los datos a un entorno de los posibles, podría sesgar los resultados según el prejuicio con que se diseñe el instrumento de recolección. Esta noción queda en evidencia más adelante cuando se discutan el tipo de investigación y las técnicas e instrumentos que usaremos.

3.1.2.1 Liderazgo del director en lo pedagógico

El liderazgo en lo pedagógico, en nuestro constructo, está relacionado, por un lado: con la conexión entre la actuación de los directores y los resultados obtenidos por los alumnos de sus centros (Gago, 2006, p. 169); por otro, con los aprendizajes y una coherencia en las prácticas educativas - la práctica docente deja de ser algo privado para convertirse en una cuestión de dominio público (Krichesky y Murillo, 2011, p. 70)-. En ambos casos, no contradice la autoridad y responsabilidades establecidas en las normas para los actores individuales y colectivos. Por ejemplo, cada departamento es responsable de informar a los alumnos y sus familias sobre los criterios de evaluación. Esto no descarta una actuación coordinada; y, que elementos comunes a varios o a todos los departamentos, sean considerados con los mismos parámetros. Las normas, según entendemos, no promueven el feudalismo en el currículum, como tampoco la libertad de cátedra patrocina la anarquía.

El carácter del liderazgo depende de numerosas variables y por lo tanto, vamos a aproximarnos a través de ellas. Pensamos que hay componentes objetivos y subjetivos. Aquí vamos a presentar el título de cada uno, aunque luego, a la hora de elaborar los instrumentos del trabajo de campo, después de la fase preliminar, aparecerán más detallados. Nosotros pensamos obtener datos directos de lo siguiente.

- (i) Características profesionales de los directivos y orientadores
 - (ii) Estímulos formales para ejercer el cargo de director
 - (iii) Experiencia para el cargo de director
 - (iv) Formación para la dirección
 - (v) Motivación personal para ejercer el cargo y experiencias significativas
 - (vi) Oportunidades para orientar lo pedagógico
 - (vii) Organización, recursos y personal
 - (viii) Percepción de obstáculos para llevar adelante los propios planes
 - (ix) Percepción de un liderazgo pedagógico
 - (x) Percepción sobre derechos, deberes, responsabilidades del director
 - (xi) Permanencia en el cargo de director
-

- (xii) Preferencias de estilos de dirección
- (xiii) Referentes para el desarrollo de la actividad educativa
- (xiv) Relación con el profesorado y de mediación
- (xv) Tareas más importantes del director para implantar la reforma
- (xvi) Uso del tiempo en la función de director

3.1.2.2 Evaluación modélica

En nuestro constructo, la evaluación con un modelo designa un conjunto de elementos conceptuales y materiales, compartidos por el profesorado de un grupo de alumnos, de un nivel o de una etapa, a partir del cual se pueden diseñar instrumentos de evaluación, a la medida de los alumnos a quienes les serán aplicados. Dos características esenciales que diferencian esta perspectiva de otras pruebas generales, nacionales o internacionales, son (i) que permiten demostrar directamente un nivel de desarrollo de las competencias básicas: una competencia se adquiere en diversos grados, pero siempre es susceptible de mejora (Castelló, et al., 2009, p. 35); y, (ii) que cada ítem proporciona evidencia de aprendizaje para más de una asignatura. Pensamos que es un modo de encontrar lo esencial del currículo, porque al plantearse qué hay que evaluar, es conveniente buscar los aspectos relevantes para el conjunto de los sectores implicados (Chavarría y Borrel, 2003, p. 23).

El modelo que acabamos de esbozar, enfocado en las competencias básicas, no está en uso; pero se adecua, en nuestra opinión, a la inevitable reflexión acerca de un tipo de evaluación congruente con la enseñanza asociada a esas competencias (Castelló, et al., 2009, p. 33).

Intentamos indagar las perspectivas para implantarlo. El liderazgo del director es necesario, pero hace falta más. Buscaremos datos sobre:

- (i) Percepción sobre la capacidad de los docentes para innovar
 - (ii) Elementos transversales para construir y desarrollar competencias
 - (iii) Espacios de trabajo colectivo de los profesores
 - (iv) Referentes docentes para la evaluación
-

3.1.2.3 Evaluación desde un marco conceptual compartido

En este proyecto, el marco conceptual compartido para evaluar por competencias básicas, es una construcción singular que encarna localmente las definiciones del currículum. Es una elaboración provisional que describe el comportamiento específico que denota un nivel de desempeño concreto en una competencia básica. Es decir, una rúbrica elaborada colectivamente por los docentes de un curso o de un nivel o de una etapa. Es singular porque depende de condiciones del contexto que pueden superar una potencial homogeneidad de los centros educativos. Es provisional porque puede variar de una cohorte a la siguiente. Debe dar cuenta de lo mejor que los alumnos son capaces de hacer (i) desde las expectativas del proceso de enseñanza y aprendizaje que orientan los profesores y (ii) atendiendo al modo particular en que los alumnos incorporan los contenidos del currículum en su vida diaria.

En una extensión de esta definición, los docentes deberían reflexionar sobre el currículum de cada asignatura y priorizar los contenidos. La sobrecarga y el sobredimensionamiento de los currículos de la ESO constituyen una variable que incide directamente en la calidad educativa (Coll, 2007a, p. 21). Así, en la ESO, las oportunidades de aprendizajes estarían ordenadas hacia el mundo exterior al centro más que hacia el curso siguiente, subrayando de este modo la importancia de la funcionalidad de los aprendizajes escolares (Monereo, 2007, p. 20).

También en esta variable intentaremos deducir su potencial con datos de lo siguiente:

- (i) Entorno de edades y años en la docencia
 - (ii) Percepción sobre la capacidad de los docentes para innovar
 - (iii) Pautas o métodos para determinar/acreditar/medir niveles de logro
 - (iv) Relacionamiento interpersonal
 - (v) Tareas del director para implantar la reforma relacionadas con los docentes
 - (vi) Trabajo en equipo o coordinado
-

3.1.2.4 Oportunidad de demostrar competencias

El concepto de esta variable trasciende el deber ser presunto que tradicionalmente asume la educación formal, cuando evalúa los aprendizajes de los alumnos centrándose en los contenidos. Suponemos que el alumno tiene competencias más o menos desarrolladas, pero las instancias a que se lo expone no siempre le exigen poner en práctica comportamientos que domina; y a su vez, no siempre es consciente del comportamiento que debe exhibir, aunque lo domine. En cualquiera de los dos casos, el resultado no coincide con la realidad; y su descripción, generalizada al individuo y no a la instancia de prueba, puede descalificar a la persona injustamente. Un alumno puede tener un desempeño deslucido en una prueba pero eso no lo hace tonto. Puede incluso terminar abandonando la educación formal y eso no lo transforma en un delincuente ni en un miserable - aunque en ambas poblaciones la mayoría abrumadora no hayan completado estudios básicos. De manera que ese alumno que fracasa en la ESO pero se integra a la sociedad adulta con normalidad, seguramente posee el nivel necesario de competencias para hacerlo. Para ponerlo como aforismo: si quieres que tus alumnos tengan éxito pregúntales lo que ya sabes que saben.

Cuando el profesor expone a los alumnos a los contenidos del programa y luego mide el grado de aprendizaje, está centrado en sus enseñanzas, que probablemente son la única fuente para adquirirlos. Cuando el profesor debe valorar las competencias de los mismos alumnos, sus enseñanzas son una fuente más para desarrollarlas. Para empezar, están los demás profesores y sus asignaturas; los compañeros, el patio y la cafetería; y, el resto del mundo. Salganik et al. (1999), explican que la idea de competencia supera el contexto escolar. Si la idea de competencias se deduce de la formación de capital humano, sus componentes son adquiridos tanto dentro como fuera de la escuela (p. 43).

De manera que las condiciones de una prueba que mida competencias no deberían circunscribirse a los contenidos de una asignatura, aunque es lógico que estén incluidos. Más bien, debería propiciar el mejor desempeño que

el alumno podría tener. Este es el concepto a que hacemos referencia al decir oportunidad de demostrar competencias.

Los datos para esta variable apuntan a conocer cómo influye el contexto en las decisiones pedagógicas.

- (i) Caracterización del alumnado: nivel socioeconómico, rendimiento escolar, comportamiento
- (ii) Condiciones particulares que beneficien o perjudiquen el proceso de aprendizaje
- (iii) Oportunidades de aprendizaje razonadas para estos alumnos
- (iv) Tareas del director para implantar la reforma relacionadas con los alumnos

3.1.3 Unidades de observación

En nuestro diseño los datos proceden de diferentes unidades de observación. Hemos comentado que es un proyecto inédito y por lo tanto consideramos que deberíamos ser flexibles para seleccionar las fuentes de datos.

Estamos pensando que cada directivo debe ser una unidad de observación, pero también deberían serlo los grupos que forman los directores y los que forman con los directivos y orientador. Por lo tanto, aquí deberíamos pensar en tres unidades de observación, dos de ellas agregadas. El conjunto de normas que encuadran la actividad de los centros educativos también es otra unidad de observación. En suma, estamos integrando nuestro diseño con cinco tipos diferentes de unidades de observación:

- (i) Normativa del sistema educativo sobre organización y gobierno de los centros, dirección pedagógica y acceso al cargo
 - (ii) Directores de centros educativos sostenidos con fondos públicos que ofrecen ESO
 - (iii) Directivos no directores y orientadores de esos centros
 - (iv) Directivos y orientadores
 - (v) Grupo de expertos
-

El tipo de dato que aporta cada una se expondrá a medida que se describa la construcción de cada instrumento.

Seleccionamos el término unidades de observación como se utiliza en investigación social para designar a las entidades donde observaremos los datos que esperamos coleccionar (Barriga y Henríquez, 2011, p. 64). También se usa fuentes de la evidencia (Yin, 2011a, p. 79). Pero discrepamos con la nomenclatura de este autor por cuanto incluye bajo el mismo grupo tanto las fuentes – donde se encuentra el dato observable -, como las técnicas – en el sentido de acción efectiva por medio de la cual se accede al dato - y los instrumentos – soporte donde se almacena el dato -, lo que, en nuestra opinión, podría dar lugar a confusión.

3.2 Tipo de investigación y su justificación

La investigación que abordaremos en los IES de Lugo se inscribe en el ámbito general de las ciencias sociales. Los consabidos paradigmas a partir de los cuales optamos por trabajar – para usar una nomenclatura: positivista, interpretativo, crítico –, que generalmente se adoptan en exclusiva, nos parecen una restricción injustificada en este caso. Pero, además, se puede incluir enfoques cualitativos y cuantitativos en fases diferentes del proceso de investigación (Flick, 2004, p. 280). Rojas (2004) menciona tres tipos de relación sujeto-objeto para obtener conocimiento – idealista, mecanicista y dialéctico -, pero al mismo tiempo señala que no se dan en forma pura (p.34). Incluso advierte que en un mismo individuo o grupo social se pueden encontrar distintos tipos de ideologías en diferentes planos de la vida (p. 49). Seleccionar un enfoque, a fin de cuentas, implica dejar de lado una parte del objeto de estudio, a sabiendas de que la ideología no puede ser más real que los hechos consumados.

Los informes de la evaluación de diagnóstico (Xunta de Galicia, 2010; 2012) - para utilizar una investigación reciente en el mismo ámbito y hasta contemporánea con la nuestra -, es claramente positivista y eso está justificado. Busca datos estadísticos del sistema o nivel macro. En nuestro caso estamos

volcando la mirada sobre el subsistema de la ESO de la provincia de Lugo. En cuanto tal, es válido indagar desde el mismo paradigma. Estamos buscando los datos más objetivos posibles que den cuenta de ciertos emergentes.

El informe *El fracaso y abandono escolar en España* (Fernández Enguita, et al., 2010), publicado cuando iniciamos este proyecto, parte de un corpus formado por 856 expedientes escolares de alumnos que no completaron la ESO. En su metodología indaga las concepciones de directores, orientadores y antiguos alumnos mediante herramientas identificadas con el paradigma interpretativo. Sugiere que la práctica no se compadece con lo que pretende la legislación y en algunos casos, que la ESO ha sido un retroceso para el acceso a la FP, por ejemplo (p. 172). Nuestro interés también pasa por conocer cómo los actores de los equipos directivos, y los directores en particular, actualizan la letra de la ley – y demás normas – en sus tareas cotidianas, en sus perspectivas. Esa encarnación requiere conocer sus percepciones, sus comportamientos: lo que creen que deben hacer. Esto nos introduce en el mismo paradigma. Suponemos – con Carr y Kemmis (1988; 2002) – que quienes piensan que los problemas educativos pueden resolverse con regulación, olvidan que los docentes son quienes actúan en el terreno de la realidad. Los conflictos entre teoría y práctica encuentran respuesta dentro de su propio marco de referencia – que puede ser individual o colectivo -, tanto para clasificar el problema, como para seleccionar la solución (p. 109).

Todavía podríamos discutir si lo que estamos haciendo es investigación educativa o investigación en educación, u otra preposición; y, si tal distinción es válida.

Algunos investigadores consideran que la primera – la investigación educativa – es la etiqueta propia de la investigación sobre el hecho educativo. En este sentido, como los actores del hecho educativo son docente y alumno, solamente los docentes podrían realizarla, asesorados si fuera necesario, pero manteniendo la titularidad de la investigación (Capocasale y Vallejo, 2008). Según esta perspectiva el origen y finalidad de la investigación educativa es mejorar el hecho educativo, por eso no puede haber otro titular que el o los

docentes. Su fundamento son los trabajos de Stenhouse (2003; 2004), quien propone al profesor investigador de su propia práctica. El informe *Evolución e Estado Actual do Sistema Educativo en Galicia* (Xunta de Galicia, 2006) parece adscribirse a esta noción, aunque en la misma sección utiliza investigación educativa e investigación en educación (pp. 401-404).

En nuestro trabajo estamos abordando la evaluación que realizamos los docentes, pero no es solamente sobre nuestros propios alumnos, sino sobre todos los docentes y todos los alumnos de la ESO, en centros de la provincia de Lugo. Habría que discutir si estamos incluidos o excluidos en esta perspectiva. Además, la LOE coloca la evaluación dentro del currículum, lo que puede ser una novedad en la cronología de esa línea de pensamiento, por cuanto cuando Stenhouse publicó el primer trabajo - en 1975 - se hablaba de currículum y evaluación, separadamente. Pensamos que en este caso tenemos fundamentos para reclamar el título de investigación educativa para nuestro proyecto. Para fundamentarlo más aún, entendemos con Carr y Kemmis (1988; 2002): i) que el propósito distintivo de la investigación educativa es resolver problemas educativos; ii) que la educación no es una actividad teórica sino práctica; iii) que persigue un cambio deseable en los educandos; iv) que las soluciones consisten necesariamente en adoptar algún curso de acción (p. 108).

En cuanto intentamos estudiar la evaluación y hasta proponer un modelo de construcción local, singular, un cambio en las prácticas, estamos trabajando en investigación educativa. Pero al plantear la participación de los profesores en el diseño de su modelo colectivo particular, nos paramos en el paradigma crítico. La investigación-acción que oportunamente propusiera Lewin (1946), precisamente, está encaminada a resolver problemas sociales, entre ellos la educación. Según el autor el cambio sería producto del trabajo y cooperación entre los docentes porque las normas no pueden dar cuenta de las condiciones particulares en un tiempo y lugar. Son los propios docentes quienes están en condiciones de describir el estado de cosas reinante y diseñar un plan dentro de las diversas alternativas profesionales a su disposi-

ción (p. 44). En este caso parece válida la noción de diagnóstico y tratamiento. El estado actual, aunque no necesariamente una patología, no produce el nivel de satisfacción deseado por todos los actores (Schmelkes, 2000).

En este proyecto de investigación educativa vamos a operar desde los tres paradigmas en función de las necesidades del trabajo que tenemos por delante. En primer lugar no existen antecedentes de investigaciones al mismo nivel y para este conjunto de centros - los que ofrecen ESO en la provincia de Lugo, sostenidos con fondos públicos -; por lo tanto, es necesario explorar esa *terra incognita*, describirla y luego intentar comprender el drama de lo educativo, que pretendemos abordar en ese escenario; pero, de un modo que no quede aislado de los demás elementos constitutivos de la cotidianeidad de cada comunidad. Para eso será necesario observar, conversar. Pensamos que el resultado de la realidad que se encarna en cada centro procede de una combinación de elementos objetivos y subjetivos. Por lo tanto, no sería posible explicar, comprender, los significados o promover acciones, con piezas clave desmembradas del conjunto, seleccionando un enfoque sólo científico o sólo interpretativo (Carr y Kemmis, 2002, p. 106).

De lo dicho debe entenderse que aplicaremos técnicas cuantitativas (Cea D'Ancona, 1996) y cualitativas (Vallés, 2003) - de corte etnográfico -, para relevar los datos que utilizaremos en el informe final y que describimos más adelante.

Hemos mencionado varias veces la intención de incidir en la realidad que encontraremos y de hecho el mismo proyecto es una propuesta de intervención para cambiar las prácticas de evaluación en la ESO.

DISEÑO METODOLOGICO DEL PROYECTO	
Tipo	Investigación educativa
Paradigma	Positivista, Interpretativo, Crítico
Finalidad	Explorar, describir, explicar, comprender, significar, actuar
Técnicas de relevamiento	Cuantitativas y cualitativas
Temporalidad	Sincrónica

Ilustración 2. Diseño metodológico del proyecto

En nuestra opinión, la dinámica de los sistemas sociales – como los centros educativos - es tal, que la aplicación de las recomendaciones solo sería posible en la medida que se mantuvieran las condiciones que denota el informe.

Para eso, el tiempo entre la recolección de datos, su procesamiento, análisis y divulgación no puede extenderse. Esto nos lleva a plantear una investigación transversal o sincrónica. Entramos en el terreno durante el curso 2010-2011 y esperamos completar el trabajo durante el siguiente.

3.2.1 Plan de acción

Hemos planeado dividir el proyecto en fases. Una, dedicada a reconocer el subsistema educativo de la provincia de Lugo. Otra, para elaborar los instrumentos de recolección de datos. La siguiente, para el trabajo de campo. Luego, para consultar a un grupo de expertos. Después, para procesar todos los insumos obtenidos. Finalmente, para producir el informe.

Nuestro conocimiento del sistema procede de la bibliografía: la LOE, normas que la reglamentan a nivel del Estado y de Galicia. Otras regulaciones que no proceden de la LOE, pero que están vigentes. Eso no refleja lo que verdaderamente ocurre en los centros, a pesar de que ha sido fuente de estudios internacionales (EURYDICE, 2002). Incluso el propio marco se cumple con mayor o menor énfasis, con mayor o menor supervisión, y así sucesivamente. En suma, puede ser que desde el exterior parezca que todo ha sido tenido en cuenta. La legislación es así. Trata de preverlo todo. Luego, a la hora de ponerlo en práctica, o bien no existe el tiempo material, o bien es complicado y complejo unir todas las piezas en una propuesta o en una actuación comprensiva y coherente. El tiempo, por ejemplo, es una de nuestras preocupaciones. Los directores, además, dan clase. Y de todo el horario semanal que tienen como funcionarios docentes, el ejercicio de la dirección ocupa menos de la mitad. Ninguna teoría de la administración menciona tal cosa. Nos preguntamos si la palabra directivo tendría el mismo significado en las normas sobre educación que en la bibliografía de la especialidad.

Otro componente mítico de los centros es el Proyecto Educativo de Centro (PEC). Allí se resume el devenir institucional. Sería interesante ver cómo quedaría luego de adaptarlo a la LOE.

La oferta de ESO gratuita está disponible en los 40 IES, en los 16 centros privados concertados y en los 12 CPI de la provincia. Son 68 centros educativos que no sabemos si son iguales o si sería conveniente estudiar exclusivamente el grupo de los IES.

Estas y otras dudas han constituido el fundamento para reconocer el terreno, antes de iniciar la investigación propiamente dicha. Conocer centros de Primaria y de Secundaria. Públicos y privados. Observar, conversar, preguntar, registrar.

Además de tomar contacto con el terreno, las visitas iniciales - una especie de fase preliminar - permiten confirmar o descartar algunos instrumentos y dentro de ellos algunos ítems. El diseño, construcción y prueba de los instrumentos constituyen una fase en sí misma.

En ese momento vamos a enfocar la investigación. Es el momento del recorte, porque estaremos decidiendo el tipo de dato que recogeremos. Hay varias decisiones metodológicas. Por ejemplo, si será necesario desarrollar un instrumento ad hoc y si seríamos capaces. Si convendría utilizar uno probado, y en ese caso, qué restricciones deberíamos asumir porque hay datos que no serían recopilados.

La fase dedicada a los instrumentos es el momento de refinar el proyecto. No en el sentido definitivo, porque eso tampoco puede anticiparse. Pero, al menos, es cuando se realiza un ajuste importante. Considerando los aprendizajes de la fase preliminar, este sería el primer encuentro entre lo que pretendemos hacer y lo que parece que realmente podríamos hacer. Es decir, una sucesión de recortes, hasta enfocar el proyecto.

La siguiente fase sería el trabajo de campo – ¡La investigación! –, en todos los centros de la provincia. El Sistema Educativo Español tiene una característica que nos ha llamado la atención en particular: los conciertos. Nuestro interés es la educación pública en cuanto accesible a todos y en especial porque es donde se educan los alumnos de las familias menos favorecidas.

Sin embargo, aparentemente, la educación concertada tiene la misma accesibilidad que la gestionada por el Estado. Es igual de gratuita.

Hemos dicho que hay 40 IES, 16 centros privados concertados y 12 CPI que ofrecen ESO en la provincia de Lugo. Del total de la oferta educativa gratuita casi la cuarta parte es privada. Nos preguntamos si la forma en que desarrollan su actividad es similar a la de los IES, a la de los CPI, si no lo es, y si deberían entrar en el estudio, o si por el contrario deberían quedar fuera, porque distorsionarían los resultados. A su vez, los CPI tienen una oferta similar a la de los centros privados concertados y no a la de los IES. Así que también tenemos dudas sobre su inclusión. Las visitas durante la fase preliminar deberían aportar elementos para la decisión.

El trabajo de campo no puede anticiparse aquí. La idea general es recoger datos de los centros educativos y conocer a los directivos y orientadores a través de sus respuestas. Tendríamos que calcular cuántas respuestas o a cuántas personas deberíamos consultar para validar datos. Algo que correspondería a la fase de instrumentos.

Pensamos consultar a los expertos después de recopilar los datos. Esperamos que ellos nos ayuden a comprender mejor lo que hayamos encontrado. Hay proyectos que realizan el trabajo de campo para contrastar la visión de los expertos – una especie de deber ser –, con la realidad – ser –; y, luego se proponen procesos de cambio que tiendan a transformar lo real en ideal.

En esa etapa del proyecto pensamos que sería interesante reunir a un grupo de personas reconocidas en el área de la educación. Como nuestro interés está en la ESO, pensamos que debe tratarse de personas con experiencia en ese nivel. Hemos visto que la bibliografía habla de centros en general, como si Primaria o Secundaria no tuvieran diferencia y no coincidimos con esa perspectiva. También hemos advertido que las normas sobre elementos similares abarca tanto a unos como a otros, pero recordamos que para Lewin (1946), las normas no dan cuenta del estado de las cosas en un tiempo y lu-

gar determinado ni de los caminos que hay que recorrer para cumplirlas (p. 44).

La fase de procesar la información, analizarla, triangular datos, es la de los descubrimientos. Una vez que se pueden validar ciertos datos, contrastarlos con otros igualmente sostenibles, el panorama comienza a aclararse. Quizás no haya realmente descubrimientos, porque a veces ya eran intuiciones; pero, como hemos expresado, no hay antecedentes. El hecho de poder transformar una sospecha en realidad, vale. No vale que se diga que alguien ya lo sabía, porque no es así. Quizás alguien diga que es similar a lo que ocurre en otro lugar o que se escribió de otro entorno, puede ser. Pero desde nuestra perspectiva, hasta que no se realiza el estudio particular, todo son conjeturas. Creemos que cuando tenemos colectivos de personas interactuando en espacios y tiempos concretos y diferentes, a pesar de las aparentes regularidades, merecen y deben ser consultados expresamente antes de adscribirlos a una categoría estadística.

La última fase de la investigación es generar nuevo conocimiento y plasmarlo en el informe como cursos de acción. Luego ya veremos.

3.2.2 Técnicas e instrumentos

En este proyecto vamos a utilizar técnicas cuantitativas y técnicas cualitativas, como hemos anticipado. Las discutiremos más adelante aunque el orden no representa la secuencia cronológica de su aplicación.

Las técnicas cuantitativas están asociadas a lo objetivo. Efectivamente, los datos que se recogen en estas técnicas tienen la cualidad de ser esencialmente verificables, como por ejemplo la edad, los estudios cursados o el número de estudiantes inscritos en determinado curso. Algunos de estos elementos nos permitirán componer el ambiente donde estamos llevando adelante nuestro estudio, algunos otros podrán dar cuenta de los orígenes o las causas de determinados eventos o consecuencias.

El lugar geográfico de un centro educativo es una condición de ambiente que no se puede eludir. La matrícula, la oferta educativa, el origen del centro – si inaugurado como Bachillerato o para FP - son elementos estables que definen el espacio donde se mueven las personas a quienes vamos a consultar. Esos elementos pueden ser determinantes de algunos modos de actuación porque, por ejemplo, el estado de cosas que encontremos no es espontáneo, sino que responde a una historia que no puede reescribirse. Sin importar quiénes sean los actores en cualquier momento, el escenario es el mismo. Toca a cada compañía interpretar la mejor obra posible.

Otros datos como la edad, la formación, los años de experiencia, dependen de cada individuo y pueden influir en su comportamiento de manera diferente; de modo que, las consecuencias de sus actos pueden ser diferentes, de las de una persona cuyos datos correspondientes sean otros.

Jordan y Miller (1995) exponen las diferencias entre ciencias duras y ciencias blandas. Explican cómo el conocimiento basado en datos objetivos parece tener mayor valor científico porque, a fin de cuentas, el mayor interés estaría en la posibilidad de predecir (p. 99). Encontrar una variable sobre la que se piensa que es posible influir de manera que, al modificar su valor, se mueva el valor de otra u otras en el sentido deseado. En el caso de los resultados escolares hay dos correlaciones muy populares, el nivel socioeconómico y la educación de los padres. En los resultados de las ediciones de la Prueba de Evaluación Diagnóstica de Galicia, que se han realizado en 2009-2010 y 2010-2011, aparecen esos valores (Xunta de Galicia, 2010, pp. 53ss, 80; 2012, pp. 59ss, 86). El ISEC³¹ influye más en la ESO que en Primaria (2010:56; 2012:60). El nivel de estudios de la madre y del padre influye positivamente en los resultados de las tres competencias evaluadas (2012, p. 103).

Sin embargo, el análisis de datos objetivos no es garantía de que se producirá información confiable. En los informes que estamos refiriendo como ejemplo, aparecen datos similares durante dos años consecutivos en la corre-

³¹ Índice Socio-Económico y Cultural

lación entre la puntuación y el ISEC, pero en las conclusiones generales se leen apreciaciones diametralmente opuestas, a partir de los mismos resultados. En el informe de 2010, se dice que a medida que aumenta el ISEC de un alumno o de un centro, también mejora la puntuación media en la prueba (p. 93). En el informe de 2011, en cambio, dice que la relación entre el ISEC de los alumnos y los resultados es pequeña y se muestra como indicio de un alto grado de equidad del sistema educativo gallego (p. 103).

Esta lectura diferente entre un año y otro sugiere un posicionamiento ideológico respecto de los resultados científicos. Rojas (2004) plantea que puede facilitar o dificultar la búsqueda de la verdad objetiva. A veces se intenta encubrir una realidad social y otras veces, la ideología es la única vía para exponer los aspectos y relaciones esenciales que deben conocerse para su transformación (pp. 48-49).

Las técnicas cualitativas no trabajan con datos objetivos, sino con el valor subyacente, a veces no explícito, por lo que requieren y están sujetos a interpretación más que a verificación. Se cuestiona el sesgo que necesariamente impondrá el analista en función de su prejuicio. Pero esa objeción le cabe a cualquier investigación, en cuanto la perspectiva implica unas creencias que no pueden eludirse (Kuhn, 2004, p. 43).

Sin embargo, las técnicas cualitativas pueden combinarse con las cuantitativas. La opinión de las personas no revela la realidad, sino su percepción subjetiva. En el acierto o en el error, las personas actúan en función de esas apreciaciones y expectativas (Thomas y Thomas, 1928). Las preferencias de las personas responden a ese razonamiento y cuando un número de individuos se inclina por una preferencia en particular, es relevante para la investigación. La opinión es subjetiva, pero el número de individuos que la invoca es un dato objetivo, dentro de un rango de error que podría apreciarse.

Si los docentes creen que los estudiantes no aprenden porque no les da la cabeza, no sentirán una razón para cambiar sus prácticas ya que el aprendizaje de esos alumnos está fuera de su alcance. Si creen que la educación no

es de calidad porque no se le asigna un porcentaje del PIB determinado, tampoco. Sin embargo, si se asignara el presupuesto y los resultados se mantuvieran insatisfactorios, tampoco lo atribuirán a sus prácticas. La creencia de los docentes acerca de su desempeño profesional es un prejuicio en el que se fundamenta su perspectiva sobre los problemas de los alumnos. No queda claro cómo los datos sobre presupuesto educativo o ingresos de las familias, totalmente objetivos, podrían dar cuenta de lo que ocurre efectivamente en los centros educativos; o, cómo podría conducir a una reflexión sobre la práctica. Incluso la reflexión sobre datos objetivos estará teñida de subjetividad. Es posible que se retraiga, pero nunca desaparece por completo (Rojas, 2004, p. 42).

Los datos cualitativos no pueden ser verificados como los datos objetivos, pero sí es posible contrastar unos con otros y validar su coherencia o coincidencia. En el primer caso se trata de eliminar los que son contradictorios, ejemplos del segundo son los mencionados antes. Los docentes invocan muchas veces teorías que supuestamente sienten como el marco de su actuación. Una mirada sobre sus acciones puede mostrar que la teoría que ponen en práctica es diferente (Argyris y Schön, 1974). No están tratando de engañar al interlocutor, sino que no son conscientes de que hay dos teorías presentes (Argyris, 2009, p. 79).

En beneficio del proyecto, creemos oportuno, conveniente y necesario atravesar el universo de la investigación utilizando instrumentos de las dos técnicas. A medida que sean descritos, vamos a explicar porqué los hemos seleccionado.

3.2.3 Fundamento de las técnicas e instrumentos en el diseño

Entre diciembre de 1987 y junio de 1988 Feito (1990) estudió el rechazo y el abandono escolar en España mediante una investigación etnográfica. El autor vinculó su diseño metodológico con cuatro líneas de estudios cualitativos: la psicología ecológica, la etnografía holística, la antropología cognitiva, la etnografía de la comunicación y el interaccionismo simbólico (p. 3). Conside-

ramos que sus fundamentos se aplican a nuestra selección de técnicas cualitativas, que recogemos y ampliamos a continuación.

La psicología intenta comprender el comportamiento de las personas en el contexto y tiene por objetivo metodológico la descripción de la conducta y los marcos de referencia que lo orientan. Los marcos de referencia - *field force* (Lewin, 1946; 1992) -, constituyen entornos equilibrados sobre los que debe operar el cambio, tendiente a establecer un estado de cosas que proporcione satisfacción a todos los grupos participantes. Actualmente esos grupos también han sido identificados como *stakeholders* (Freeman, 2010; Freeman, et al., 2010) - todos esos grupos que pueden afectar, o ser afectados por, el cumplimiento del propósito de la organización (p. 25). A partir de Lewin se han desprendido varias líneas de investigación, por ejemplo: la del profesor-investigador (Stenhouse, 2004), la investigación-acción (Carr y Kemis, 1988), la reflexión sobre la acción (Schön, 1983). Uno de nuestros intereses es conocer la posibilidad de que los docentes sean capaces de diseñar la evaluación a partir de la investigación en el propio contexto de actuación, más que a partir de una concepción ascética del aprendizaje ideal.

La etnografía holística busca explicitar las creencias y prácticas de un grupo para analizar y describir su cultura, entendida como elemento externo que se aprende, en oposición a lo innato que estudia la biología. Las culturas son singulares y por lo tanto los comportamientos dentro de cada una tienen significados desconocidos para un investigador que no pertenece al grupo (Schein, 1985). Esos significados son variables a lo largo del tiempo y solo se explican por las percepciones de sus protagonistas (Feito, 1990, p. 3). El trabajo de campo, en estos casos, se desarrolla a través de entrevistas espontáneas orientadas por el interés de los participantes.

Nosotros tenemos experiencia en el nivel educativo que estamos tratando y lo consideramos una fortaleza. Por la misma causa, sabemos que en cada centro pueden darse situaciones particulares; sin embargo, su propia naturaleza no permite anticipar un repertorio de esos sucesos. Podemos considerar una lista acotada, pero solamente la explicitación voluntaria de los par-

ticipantes podría propiciar ese conocimiento. Además, reconocemos que no llegaremos a profundizar los detalles de cada centro y no lo intentaremos. Sería otro tipo de proyecto. Esperamos que algunos participantes tengan la confianza de transmitir esas percepciones particulares; y, creemos que el medio idóneo es la entrevista voluntaria y espontánea. No significa, en modo alguno, improvisación total o ausencia de planificación. El hecho de incluirlas en el diseño es evidencia de que contamos con ellas. Pero, anticipamos que más de una vez nos quedaremos vestidos y sin fiesta.

En nuestro trabajo podemos considerar, a priori, una cultura de los docentes en general y una cultura de los centros, en particular. Dichas culturas no pueden ser circunscritas exclusivamente al comportamiento que pueda deducirse de la intención normativa (Crozier, 2010; Merton, 1996; Weber, 1964; 2001).

Weber (2008) plantea que algunas conductas humanas están en el límite entre la acción y la reacción, como son las que responden a la tradición (p. 6). Esta tradición coincide está dentro de lo que forma parte de la cultura de las organizaciones. Por otro lado, Merton (1936) sugiere que la acción de las personas puede perder de vista o prescindir de las consecuencias objetivas para otros y, en cambio, enfocarse en el proceso de realización, como fuente de satisfacción (p.303). Crozier (2010) recoge este planteo y lo describe como una actitud ritualista, frecuentemente observada en las burocracias (p. 179).

Según este autor, las personas tienen un comportamiento estratégico en los espacios de incertidumbre que no están resueltos en la normativa de las burocracias y que tiene que ver con la relación de poderes entre la autoridad formal y sus subordinados. Como señalamos antes, nuevas medidas, más restrictivas, no resuelven los problemas, sino que estimulan el *piedeletrismo* de los funcionarios (p. 185). Podríamos caracterizar a la planificación por objetivos como la contramedida extrema de este posicionamiento.

La etnografía de la comunicación social se enfoca en los factores que influyen en la interacción dentro de los grupos y entre miembros de grupos cultu-

rales diferentes. La cultura explica la conducta de las personas. A su vez, las pautas y normas son influidas por el contexto. La idea fundamental de esta corriente es que los cambios son producidos a partir de la interacción directa persona a persona. Su unidad de investigación, según describe Feito (1990), son escenas culturales particulares dentro de escenarios institucionales clave (p. 4).

Para nosotros existe una interacción entre los docentes como grupo y los directivos como un grupo diferente; pero, también del director a la interna del equipo directivo. La relación entre docentes y otros grupos: alumnos, padres o la AE pueden implicar un encuentro de culturas diferentes. El director, como tal, ocupa una posición en el gobierno del centro, pero además, forma parte de otros órganos de gobierno y coordinación, por ejemplo: el Consejo Escolar (CE) y la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP). En la medida que los comportamientos de estos grupos fueran percibidos como obstáculos por la dirección, podría considerarse una evidencia de que existe una diferencia de culturas. Los datos relevantes pueden obtenerse tanto mediante entrevistas que son técnica cualitativa, como por ítems específicos que describen algunos de los intercambios posibles, en una encuesta. Esa última sería una técnica cuantitativa. La combinación de técnicas cualitativa y cuantitativas en el mismo proyecto es una práctica aceptable y aceptada (Flick, 2004, p. 282).

La antropología cognitiva, trata de comprender la organización cognitiva del conocimiento cultural, estudiando los sistemas semánticos. Se enfoca en las relaciones entre palabras, bajo la premisa de que la mayor parte del conocimiento se refleja en el lenguaje (Feito, 1990, p. 4). Goodenough (1978; 2002) y Frake (1987), son pioneros en esta línea. El primero estudió la terminología de las relaciones familiares en Micronesia y el segundo creó el concepto *contrast set*, que en lingüística representa un grupo cerrado de términos en oposición, cualquiera de los cuales ocupa la misma posición en una estructura dada. Por ejemplo, las trece islas Canarias, naturales en origen, o las diecisiete Comunidades Autónomas, que responden a una convención, aunque

no todas las convenciones pueden variar por procedimientos voluntarios y racionales.

El último caso es el que refiere al tipo de investigación que abordamos: el inventario de términos que podrían dar cuenta de las relaciones del director con los profesores y los que utiliza desde su percepción del cargo. Ambos podrían facilitar la discusión de su liderazgo o del rol del director delineado en la cultura del claustro. Por un lado el director es un jerarca de la AE en la estructura del sistema, por otro es un compañero en el claustro de profesores, donde su voto y su voz cuentan igual que el de los demás. En los dos casos se trata de órganos de gobierno del centro y la influencia mutua de esos órganos debería tener una consecuencia en las prácticas. La percepción de esa influencia, a su vez, se vería reflejada en la acción del director. Pensamos que pueden obtenerse datos en una encuesta y a través de las entrevistas, pero quizás un grupo de discusión ayudaría a despejar dudas. Especialmente, si los términos utilizados llegaran a ser polisémicos. Incluso, alcanzar un acuerdo para delimitar un concepto sería un logro en este proyecto. Es una de las perspectivas de los grupos de discusión (Blumer, 1986, p. 41).

El interaccionismo simbólico – (Blumer, 1937) – resume la perspectiva de análisis que subyace en el trabajo de numerosos investigadores. En esencia postula que el comportamiento responde al significado dado a los actos y no a los actos en sí mismos (p. 171). Así, refutan la perspectiva que explica el comportamiento social como producto de reacciones naturales, por ejemplo, el instinto. El receptor debería mirar las acciones del emisor desde su misma perspectiva, lo cual explica la afirmación de que la interacción humana involucra experiencias compartidas (p. 172). Las premisas de esta corriente son tres: (i) las acciones se basan en el significado dado al objeto; (ii) el significado surge de la interacción del individuo con sus semejantes; (iii) ese significado se maneja y modifica a través de un proceso interpretativo que las personas utilizan para relacionarse con los objetos (Blumer, 1986, p. 2).

Consideramos esta corriente relevante en la práctica pedagógica centrada en las necesidades del estudiante y también en la discusión acerca del diseño de oportunidades, para que el alumno de la ESO pueda demostrar sus competencias. Esto nos lleva a preguntarnos si los docentes están en condiciones de adaptar la exposición de los contenidos al contexto singular de su práctica, o si dependen de la oferta editorial para desarrollar sus cursos. Ese podría ser un indicio sobre la capacidad para producir material didáctico y consecuentemente, instrumentos de evaluación. Nuestra investigación no es sobre los docentes, sino sobre los directores orientando la evaluación. Para que el director desarrolle un interés en ese sentido, debería creer que los docentes están en condiciones de apartarse de los textos que cuentan con una validación oficial; pero que, por otra parte, no los hace exclusivos ni excluyentes. El modelo de evaluación, a su vez, depende de que los profesores hablen el mismo idioma cuando se refieren a las competencias básicas.

Pensamos que podemos utilizar el análisis documental de las normas, la encuesta y la entrevista. Las entrevistas de la fase preliminar pueden servir para encontrar elementos para elaborar luego los ítems de las encuestas. Es decir, si en todos los centros y para todos los profesores de todas las asignaturas, la única fuente de material de apoyo del curso es el libro de texto, una pregunta relacionada con producción de material no tendría sentido y habría que buscar evidencias de otro modo. En cambio, si existen experiencias de elaboración de material, podría tratarse en una encuesta.

El hecho de que la legislación mencione las adaptaciones curriculares para pequeños grupos, o individuales – caso de los llamados apoyos –, es un indicio de que podría haber productos locales. Sin embargo, es posible - de hecho alcanza recorrer Internet - que exista una oferta editorial también para eso. Pensamos que es una contradicción. Si las NEE se pueden sistematizar, sería mucho más racional tener centros especializados, o alternatively, poner en tela de juicio que se trate de NEE. Quizás el currículum de la educación para todos sea, paradójicamente, excluyente; y, la disponibilidad de

libros de textos categorizados, según el tipo de déficit de los alumnos, podría ser una evidencia.

Hemos presentado, entonces, nuestro razonamiento para utilizar técnicas cualitativas y su encuentro con técnicas cuantitativas, como la encuesta. Hay más. El trabajo de campo es en el escenario natural donde se desarrolla la actividad cotidiana. La observación será realizada por un único investigador; por lo cual, entendemos que se disipa la diversidad de interpretaciones. De ser más de uno sería necesario crear el lenguaje interpretativo que permitiera la comparación posterior de las observaciones (Flick, 2004, p. 238).

En primer lugar, aunque se trata de un ambiente nuevo, la actividad docente no nos es ajena. Estamos prevenidos de no trasladar nuestros propios prejuicios y de documentar el origen de los datos de manera que haga posible comprobar qué es una declaración del sujeto y dónde comienza la interpretación del investigador (íd.). Insistimos sobre este particular a lo largo del informe. La insistencia no es necia. También hemos tenido oportunidad de ver el resultado de otros proyectos en el ámbito educativo, que no fueron realizados por investigadores con experiencia docente. Debemos decir, en la línea del interaccionismo simbólico, que algunas interpretaciones se hicieron desde la perspectiva de un observador externo que no compartía ni comprendía cabalmente la cultura de los profesores. No había errores, pero sí detalles que nos parecieron significativos. Si eran importantes para incluir en el informe, entonces era relevante que se recogieran e interpretaran cabalmente³². Además, creemos que nuestra lectura e interpretación del terreno donde vamos a trabajar estará más ajustada a la cultura de los observados. Por último, nuestra entrada al terreno está precedida de la relación del director del proyecto con los directivos que observaremos; y – no menor –, somos relativamente contemporáneos, lo cual facilita el diálogo. La entrada negociada y la negociación previa son elementos críticos para generar confianza

³² No estamos haciendo crítica por lo tanto no consideramos necesario citar el trabajo a que nos referimos. El propósito de mencionarlo es reforzar la atención en esta investigación y denotar que se ha tenido en cuenta para interpretar el lenguaje del contexto, diferente del lenguaje neutro del diccionario, por ejemplo.

acerca de la observación (Flick, 2004, p. 71). Concebimos la implicación local como el grado de autenticidad de lo observado.

Asegurado el acceso al campo, nuestro interés es dejar fluir naturalmente los acontecimientos, los comentarios espontáneos; y, progresivamente tomar nota de la secuencia de eventos. Cuando los participantes estén cómodos con nuestra presencia intentaremos realizar una entrevista en profundidad a partir de un guión tentativo. En ningún caso esperamos tener diálogos de preguntas y respuestas. Nuestra pauta consiste en proponer titulares de temas sobre los que nos gustaría recibir opinión. Una pregunta generadora de narración (p. 111). Recibir el discurso de lo que cada directivo cree que vale la pena tener en cuenta. Es decir, atender aquello que los actores consideran importante. Aunque no lo parezca y aunque al final no resulte relevante en nuestro proyecto. Se trata de una narración inicialmente biográfica que intentaremos grabar, como se recomienda (p. 184).

Tenemos la convicción de que serán sumamente provechosas las conversaciones espontáneas de los participantes y también sabemos que no las obtendremos en todos los centros. Por eso, estamos atentos a las oportunidades para recibir y recoger comentarios. Nos ceñiremos a la disciplina de propiciar el diálogo sin imponerlo. Creemos que lo contrario nos llevaría a obtener un discurso políticamente correcto sin sustancia para nuestra investigación. Buscaremos las condiciones de comunicación no-estratégica (p. 239).

Abordar una investigación con múltiples técnicas es un esfuerzo para limitar el sesgo o la interpretación errónea, y esperamos que nos permita validar los resultados, aunque correspondan a una pequeña parte de los datos recolectados (Vallés, 2003, p. 300).

Y ello, porque, simplemente, la realidad dinámica de los centros no puede aislarse, envasarse y estudiarse. Se obtienen entornos, cuanto mayor cantidad de datos coincidan, más estrecho será el rango. Pero, si para expresar el carácter sincrónico de este proyecto usáramos la figura de la fotografía, sin duda tendríamos que decir que saldrá movida.

3.2.3.1 Encuesta y censo

La encuesta es una técnica para obtener datos individuales de un conjunto de sujetos que tienen una o más características en común. Puede utilizarse aisladamente o combinada con otras estrategias de investigación (Cea D'Ancona, 1996, p. 329). La encuesta puede ser autoadministrada, si el participante lee el cuestionario y anota las respuestas (p. 250); también llamado de administración directa (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 181).

El conjunto de sujetos es el universo o población estadística. Por ejemplo, habitantes de una región, empresas de una rama de actividad, alumnos de un centro educativo o de un nivel escolar. Puede aplicarse a una muestra representativa o a la totalidad. En este caso hablamos de un censo. Aunque inicialmente surge como una técnica cuantitativa, el contenido de las fichas o cuestionarios puede incluir datos cualitativos (p. 240). Se trata de las preguntas de opinión – abiertas o de texto libre -, más que datos objetivos, intentan establecer la tendencia (Flick, 2004, p. 282). A mitad de camino estarían las preguntas con respuesta cerrada – varias opciones – donde el encuestado selecciona la que se acerca más a su percepción de la realidad.

Un ejemplo claramente cualitativo son las encuestas de opinión en tiempo de campañas preelectorales (Blumer, 1986). Por distintas razones, en algunos países las personas no son sinceras al responder. Luego, los resultados de las elecciones no coinciden con las expectativas a partir de esas encuestas, más allá de otros errores al construir la muestra representativa y otros elementos del proceso³³. En cambio, cuando se coleccionan datos comprobables o positivos, el resultado es indiscutible. En este comentario estamos reforzando la noción de que la herramienta puede utilizarse para investigaciones cuantitativas y cualitativas. Flick (2004) considera que en el nivel de los datos, puede pasarse de cualitativo a cuantitativo y viceversa (p. 281).

³³ (...) informó al aire que el plebiscito por la Ley de Caducidad sería aprobado, resultado que finalmente no se dio. 'Me dejó muy mal, porque mucha gente ponía mucha carga afectiva en eso. La conclusión que sacamos es que a la gente no le gustaba decir que no lo había votado, porque pensaba que lo correcto era decir que sí, especialmente los votantes frentistas' Entrevista al Dr. Luis Eduardo González Director de la consultora Cifra (Diario El País 15abr2012). Visto el 17abr2012 en: http://www.elpais.com.uy/suplemento/ds/-la-politica-me-da-visibilidad-pero-no-el-almuerzo-/sds_635996_120415.html

La respuesta concreta a cada ítem formará la colección o corpus de datos que, procesados y analizados, aportarán información relevante para formular conjeturas y así inferir un conocimiento provisional acerca de nuestro objeto de estudio. A sabiendas de que la consecuencia sería un entorno limitado, hemos previsto utilizar más estrategias de investigación (Cea D'Ancona, 1996, pp. 240,242). En nuestro caso, haría falta información sobre las experiencias vitales de las personas encuestadas, por lo tanto la complementaremos teniendo en cuenta que las técnicas cualitativas de obtención de datos resultan más apropiadas.

La diferencia esencial entre encuestar una muestra o a toda la población es la demanda de recursos. Además, algunos estudios serían inviables si no fuera por el uso de muestras. Piénsese en la garantía de funcionamiento que puede ofrecer una fábrica de fuegos artificiales o de la munición que llevan los soldados al frente de batalla. En universos infinitos – 100.000 o más sujetos, una muestra estadísticamente representativa incluye un porcentaje del total que decrece en proporción inversa al aumento de la población. Así, cuanto más sujetos menor porcentaje, aunque en valores absolutos la muestra contenga más casos. El tamaño está relacionado con el error estadístico que admite el estudio y con el nivel de confianza.

En la provincia de Lugo hay, en el curso 2010-2011, según expresamos antes, 68 centros con ESO, en tres categorías diferentes: 40 IES, 16 privados concertados y 12 CPI. Cualquiera sea la decisión al final de la fase preliminar, el relevamiento será realizado en un mínimo de 40 y máximo de 68 lugares. El censo parece ser la opción

RESULTADOS ESTADÍSTICOS

Por ejemplo, un error estadístico de 3 significa que para un resultado igual a 60%, el valor real puede estar entre 57% y 63%, desviado 3 menos o 3 más. El nivel de confianza es el porcentaje de certeza del dato. Si es del 95%, indica que de 100 casos que deberían responder al porcentaje del ejemplo, en 95 de ello se confirmará, y podría ser superior. En una población de 10 mil para un error de 5 y un nivel de confianza de 96%, la muestra tendría 370 individuos que es 3,7%. Si fueran 100 mil en las mismas condiciones, la muestra sería de 383 que es alrededor de un tercio del 1%. Inversamente, cuanto menor es el número de individuos la muestra tiende al 100%, de modo que las ventajas del muestreo se diluyen y resulta más conveniente realizar un censo. A su vez, esto tiene ventajas: se obtienen datos reales de cada sujeto – nivel de confianza 100% - y no hay margen de error. En fin, que Las técnicas de muestreo están lejos de constituir una panacea en la investigación social (texto refundido)

(Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 154)

Figura 45. Resultados estadísticos

más ventajosa dado que según hemos explicado, cuanto menor es el número total, mayor es la proporción de la muestra.

En los centros hay hasta cuatro directivos y el orientador, esto anticipa un número total estimado de consultas para entre 200 y 340 posibles encuestas, en el caso de que todos aceptaran participar. Ese sería el tamaño de nuestro universo o población estadística. Creemos que podemos obtener una cantidad de datos cuantitativos y cualitativos que decanten en información suficiente para alcanzar los objetivos. Sabemos que no podremos utilizar todos los datos de la colección, porque alguno no refleje la realidad (Cea D'Ancona, 1996, p. 240). Para eso tendremos la triangulación (Flick, 2004, p. 280).

Nuestra intención es diseñar un formulario de encuesta o cuestionario para que sea autoadministrado o de administración directa. Una vez diseñado y construido, lo someteremos a pruebas en la ciudad de Lugo, aplicándolo a una pequeña muestra de la población objetivo. (Cea D'Ancona, 1996, p. 280). Una decisión que postergamos para después de la fase preliminar es el procedimiento de distribución de los formularios. Podrían enviarse por correo e incluir un sobre con franqueo pagado para el reintegro a la sede del proyecto. Existe la posibilidad de diseñar un cuestionario en línea, para responder directamente por Internet. Podríamos visitar cada centro y además presentarnos y conversar o entrevistar a los directores. Las tres alternativas tienen beneficios y desventajas.

Tanto el correo como la opción de Internet podrían acortar los plazos, pero se advierten riesgos. Cea (1996) advierte que la cantidad de respuestas es bastante inferior de las que se obtienen personalmente (p. 250). Quivy y Van Campenhoudt (2005) dice que las respuestas son poco fiables y coincide en la cantidad (p. 181). La ausencia de participantes podría producir un sesgo en los resultados porque las respuestas pueden representar a un perfil de participante. Hay también la posibilidad de que algunos ítems no sean respondidos y deberíamos tomar decisiones metodológicas sobre ellos. Aunque a primera vista podría pensarse que no hay respuestas, los espacios en blanco también valen (Cea D'Ancona, 1996, p. 67).

Recorrer cada centro puede significar más tiempo, pero en cambio, podríamos tener una observación directa y el contacto con la población de la encuesta o al menos con los directores.

La bibliografía presenta las alternativas de trabajo con una estructura que sugiere exclusión; sin embargo, a la hora de realizar el trabajo de campo, pensamos combinar los procedimientos que parezcan ofrecer el mayor caudal de datos posible. Así, cualquiera sea la decisión para la distribución de formularios, tendremos en cuenta las siguientes recomendaciones de Cea D'Ancona (1996): i) buen diseño del cuestionario; ii) carta de presentación iii) sobre para remitir las respuestas o un acuerdo para retirarlo personalmente; iv) recordatorios periódicos por mensajería digital (p. 67).

3.2.3.2 Observación

La observación es una de las técnicas cualitativas y consiste en la intervención del investigador que toma contacto con el entorno social del que intenta obtener datos para avanzar en su trabajo. Es el único método de investigación social que capta los comportamientos en el momento en que se producen, directamente, sin mediación (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 187).

Durante la primera parte del siglo XX se hicieron populares los estudios etnográficos de Mead (1990; 2001) con los aborígenes de Nueva Guinea. Por ejemplo, de sus observaciones se infiere que las características de roles masculino y femenino son culturales y no biológicos³⁴. Goodenough (1978; 2002) es una autoridad en Micronesia³⁵. Su trabajo ha hecho escuela. Otra forma de observación es la de estar presente y tomar nota de los sucesos como son percibidos. A veces puede ser acompañar a un individuo, lo que se conoce como sombra. Basado en las oposiciones entre tipos de observación que propone Flick (2004, p. 150), diremos que nuestra observación es *de otros, al descubierto, no participante, sistemática, en situaciones naturales*.

³⁴ Su libro *Sex and Temperament in Three Primitive Societies* (Mead, 2006; 2007) ha sido fundamental para el movimiento feminista.

³⁵ Comenzó por estudiar el lenguaje de las relaciones de familia natural y afín en la antigua isla de Truk.

Hemos utilizado la palabra intervención porque se trata de eso. La presencia de un extraño necesariamente tiene impacto en el conjunto de interrelaciones que se observan y a veces la distorsión puede invalidar los datos obtenidos. Es una intrusión, una perturbación, una agitación que tiene tres implicaciones: i) revelación de las prácticas observadas; ii) incertidumbre sobre la investigación; iii) ausencia de razones para oponerse a la solicitud (p. 71).

Aquí podría discutirse cuán relevante es para el trabajo del investigador conocer el ambiente que intenta observar, aunque parezca una contradicción. En nuestra opinión, el conocimiento del medio observado debería ser proporcional a la profundidad o al grado de complejidad de los datos que se desea obtener. Por ejemplo, en el caso de hacer una sombra, es inevitable dialogar con el sujeto y allí surgen datos que pueden no coincidir con la realidad sino con una versión de ella. La teoría en uso y la teoría de acción (Argyris y Schön, 1974), por ejemplo. El método resulta conveniente para el análisis de lo no-verbal y de lo que revela (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 189); pero, creemos que es conveniente tener los sentidos entrenados. Por eso pensamos que conocer el medio observado puede ser una ventaja.

Los observados no necesitan ser insinceros, pero su actuación y su discurso pueden refinarse de manera que hay probabilidad de que sean malinterpretados. Lo más probable es que deseen dar la mejor impresión posible, aunque el investigador no intenta hacer juicios de valor. Algo difícil de aceptar si pensamos que los informes generalmente incluyen recomendaciones, lo cual implica que el estado de cosas no es tan bueno como podría o debería. Lo cierto es que la interpretación de lo nuevo se adscribe a alguna percepción previa o a un imaginario personal. En cualquiera de los dos casos, el resultado no es la imagen de la realidad sino una ficción. De ahí pueden surgir inferencias que no contribuyen al conocimiento sino a la confusión. Es necesario tener un plan (pp. 187-188). Incluso se puede acotar el campo de observación a constatar un número limitado de comportamientos (Yin, 2011a, p. 86).

El conocimiento del medio que se va a observar facilita su comprensión. Sobre todo en educación. Eso de que un ciudadano de otro siglo trasplantado al presente no tendría dudas en reconocer la escuela y más si fuera docente, se aplica horizontalmente de un lugar a otro entre contemporáneos. Detalle más, detalle menos, un docente debería ser un buen observador de un centro educativo. Si el sistema que observa ha sido una referencia para él mismo, más aún. Y si parte del discurso es compartido, puede detectar dónde hay polisemias, para decir lo menos.

La observación parece ser una técnica para la fase preliminar, la de familiarización con el entorno de la ESO en la provincia de Lugo. Los candidatos son, en mayor o menor grado, los integrantes de los equipos directivos, principalmente el director. Pensamos que el primer producto de la observación sería una noción de cómo distribuye el tiempo en esa función. Es llamativo que formalmente el horario en que trabaja como director represente menos de la mitad de su horario laboral, cuando parece difícil que quien ocupa un puesto directivo pueda desprenderse de él mientras se encuentra dentro de la organización³⁶.

El dato anterior surge de las normas de la Comunidad de Galicia, entonces nos parece conveniente observar si efectivamente la función de director se realiza exclusivamente en las horas que dice la reglamentación y, al mismo tiempo, describir cuáles son las actividades que en la práctica realizan los directores como parte del cargo.

La observación en los centros podría ampliarse a los demás directivos y esperamos que nos permitan acompañarlos. Es necesario negociar caso a caso, no solamente en cada lugar, sino con cada persona. La observación no se puede imponer porque perdería espontaneidad, aunque estamos advertidos de que no será totalmente espontánea y por eso acotamos los eventos que nos interesan. El comportamiento que se observe no podrá ser comparado con momentos no observados.

³⁶ En un proyecto anterior, en 2004, describimos las actividades de dos directores durante una semana: uno de ESO, otro de FP. El cargo es de 40 horas semanales en Uruguay con dedicación exclusiva, sin dictar clases. No sobró tiempo. Los centros tienen actividad docente de 7.45 a 23.30 de lunes a sábado.

La labor docente consiste en observar lo que ocurre en la clase, interpretarlo y actuar en consecuencia, en beneficio del aprendizaje, creemos que podemos hacer buen uso de esta técnica. A fin de cuentas, la observación se aprende practicando (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 191)

3.2.3.3 Entrevistas

Esta técnica es parte del arsenal cualitativo. Para Yin (2011a), se trata de una fuente esencial de información del estudio de casos (p. 84). Quivy y Van Campenhoudt (2005) hablan de combinarlo con el análisis de contenido y en paralelo con la observación (p. 190). Ambas, junto con el análisis documental forman un conjunto habitual de instrumentos en la investigación social (p. 77).

Si se piensa con flexibilidad, la entrevista es una variante de la encuesta, con el beneficio de que se puede profundizar donde convenga. Si consideramos una entrevista estructurada, prácticamente es idéntico a un formulario con ítems de respuesta abierta. La diferencia estaría en quién escribe; y porque el entrevistado no escribe, es más fácil que los contenidos sean amplios. Vallés (2003) le atribuye una gran riqueza informativa (p. 196), Quivy y Van Campenhoudt (2005) resaltan que el intercambio del investigador y su interlocutor facilita mantenerse dentro de los objetivos y acceder a un grado máximo de autenticidad y profundidad (p. 184).

Por lo tanto, una entrevista no es un interrogatorio. Nuestra idea de la entrevista es llevar adelante una conversación ordenada. La entrevista en profundidad (Vallés, 2003) o entrevista focalizada – *focused interview* – (Yin, 2011a) o entrevista centrada (Quivy y Van Campenhoudt, 2005) tiene una duración aproximada de una hora. Con una lista de preguntas que nos provean de los datos y que orienten el diálogo o, sino, más bien una lista de puntos precisos relativos al tema estudiado (p. 185). A la hora del encuentro el diálogo debería fluir naturalmente pero más bien siguiendo un conjunto de preguntas concretas derivadas del protocolo de la investigación que se

van introduciendo aquí o allá alguna, o moviéndose dentro de la entrevista aprovechando la inercia del discurso del entrevistado (Yin, 2011a, p. 85).

Eso tiene riesgos, pero pensamos que crea un clima de confianza y eventualmente permite acceder a datos que de otro modo no serían revelados. Esa ha sido nuestra experiencia en un proyecto previo.

Feito (1990) advierte sobre evitar incongruencias que perjudiquen el ambiente de la entrevista - como el género o la imagen del entrevistador - y aporta ejemplos citando otras investigaciones (p. 5). Flick (2004) también advierte sobre errores en la entrevista que puedan sesgar el discurso y recomienda analizar la situación de entrevista para identificar cualquier signo de deformación (pp. 239-240).

No es raro que con esta técnica el entrevistado vire hacia sus intereses, pero interrumpir esa línea porque no es de interés podría obstaculizar el resto de la conversación. El acto dejaría en evidencia un error del entrevistado, que se fue del tema, y pensamos que eso podría hacerlo retraerse y no ampliar otras preguntas como prevención. Además, presumir que el entrevistado va por donde no nos interesa sugiere un atisbo de arrogancia o peor, que estamos esperando un tipo de respuesta preseleccionada en nuestro prejuicio, con lo cual podríamos estar buscando resultados sesgados o sea, confirmar nuestros preconceptos. Esto no tiene nada que ver con tratar de validar una hipótesis. Incluso esta actitud ingenua es recomendada cuando se intenta corroborar datos previos y hay que estar atento a que no se trate de réplicas de opiniones de otros y no propias (Yin, 2011a, p. 85)

Según nuestra experiencia los entrevistados no asumen desconocimiento de nada de lo que preguntamos. Parece que hubiera una suerte de mito alrededor del investigador y que todas sus preguntas son relevantes. Así, aunque el tema no tenga la atención que se supone, aparece en el discurso del entrevistado muy cerca de lo políticamente correcto. Creemos que el efecto halo (Thorndike, 1920) - que recae sobre el investigador por su propia condición de tal -, a veces puede jugar una mala pasada en las entrevistas. Con estar

prevenido, se puede resolver esta posible falla. Yin (2011a) lo denomina eco, porque refleja un discurso ajeno. Lo importante son los datos íntimos que se obtienen de la situación (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 185).

Tenemos la impresión de que nuestros interlocutores perciben la solicitud de la entrevista y el encuentro como un signo de reconocimiento intelectual: *Tu opinión es relevante para este trabajo*, estamos diciendo, y son generosos en su apoyo.

Nuestra intención es conocer parte de la historia de los directivos en cuanto docentes, de modo que esa parte del encuentro sería una entrevista biográfica. Como se ve, no pensamos aplicar las técnicas en su versión canónica, o sea, como aparecen descritas en la literatura, sino que consideramos que el instrumento debe adaptarse a nuestro diseño, porque hay situaciones actuales que necesitan una apreciación diacrónica para ser comprendidas e interpretadas. Vallés (2003) califica este tipo de información biográfica, retrospectivo y longitudinal; considera que facilita una mejor comprensión y aporta robustez y calidad a los datos (p. 252).

Con las entrevistas esperamos refinar nuestra visión del sistema y de la ESO. Probablemente serán la fuente para definir el campo: los IES solos o con uno o los dos otros grupos de centros educativos. Además nos proporcionarán insumos antes del trabajo de campo, para diseñar el cuestionario; y, nos permitirán ampliar nuestra perspectiva interpretativa. Sobre todo para leer correctamente los documentos, como discutiremos más adelante.

Cuando se obtienen testimonios que coinciden en número suficiente – de 27 a 30 propone Porzekanski (2006) – no sería necesario continuar, porque los siguientes no aportarían nueva información. En el trabajo de campo preliminar hay una población de 25 directivos y orientadores con quienes esperamos poder conversar. Son toda la población prevista para esa fase. Pensamos que sus aportes serán relevantes, pero no serán la única fuente de datos. Las entrevistas tienen ventajas y complementadas con otras técnicas fortalecen la validez de los resultados: Según hemos visto: i) ofrece el con-

traste o contrapunto cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos; y, ii) facilita la comprensión de los datos (Vallés, 2003, p. 196).

Los posibles candidatos para entrevistas o interlocutores válidos pertenecen a tres categorías: i) los expertos en el campo de investigación de la pregunta del proyecto; ii) los testigos privilegiados, que tiene un amplio conocimiento del problema por su posición, acción o responsabilidades; y, iii) miembros de la población sobre la que se realiza el estudio (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 66). Nosotros hemos optado por los directivos, según expresamos antes. Previamente hemos insistido en la idea del paradigma de singularidad. También que la educación es una práctica. Reuniendo estos elementos, pensamos que en el caso de este proyecto, puede haber individuos que pertenezcan a las tres categorías señaladas, al mismo tiempo. Deberíamos discutir, llegado el momento, si es posible circunscribir la entrevista a una sola de las tres. Algunos de los interlocutores de la fase preliminar estarían en ese caso. Por ejemplo, un director con suficientes años de experiencia, que además ha pasado por algunas de las situaciones excepcionales que podrían haberse dado en el período, y que además, pertenece a la población de directivos. Lo dicho nos sugiere que nuestro estudio no puede aferrarse a una estructura predeterminada en la división de contenidos de los manuales de investigación.

Por el momento, vamos a conversar con los directivos de la fase preliminar y en la fase del trabajo de campo pensamos realizar entrevistas a los directores que estén dispuestos a conversar. En este caso, los contenidos serán utilizados preferentemente para contrastar y comprender los resultados de la encuesta.

3.2.3.4 Análisis documental o de textos

El análisis documental puede adscribir a las dos técnicas anteriores, porque tanto extraemos datos explícitos de las normas, como analizamos el contenido de textos de las entrevistas y de preguntas abiertas que pueda contener

el cuestionario del censo. Los documentos en general, corroboran o incrementan la evidencia de otras fuentes (Yin, 2011a, p. 81). Estamos pensando en tener acceso a varios documentos internos, por ejemplo el Proyecto Educativo de Centro (PEC), que en nuestro entender es la expresión de la autonomía pedagógica de los centros. Si no existe un modelo para su elaboración, procuraremos sistematizar una codificación que permita apreciar regularidades y diferencias entre los centros (Flick, 2004, p. 206). Hemos utilizado esta herramienta en un estudio de caso anterior y hemos visto que el informe de Fernández Enguita et al (2010) - sobre fracaso escolar en España -, parte de un trabajo de análisis documental.

En nuestra expectativa, antes de adentrarnos en los centros, pensamos que debe haber varios documentos – elaborados en los centros - que podrían ayudarnos a comprender las lógicas de funcionamiento. También estamos advertidos de que puede haber documentos que satisfacen obligaciones formales y que pueden no tener una incidencia efectiva en las acciones de los actores institucionales. Incluso, que no estén disponibles documentos que en teoría son de uso permanente. Esta situación no es exclusiva de la educación, sino la situación más probable en cualquier contexto (Vallés, 2003, p. 134).

Pensamos que los datos que podamos obtener de los documentos internos – Proyecto Educativo de Centro (PEC), Reglamento de Régimen Interior, Proyectos locales, Programa de Diversificación Curricular (PDC), Adaptaciones Curriculares para otros alumnos con NEE - podrían ayudarnos a refinar las preguntas de la encuesta. No son los únicos que estudiaremos.

La legislación puede incluirse en esta categoría. Según hemos indagado, la pirámide normativa que empieza en la Constitución, sigue en las leyes orgánicas – donde nos enfocamos en la LOE -, decretos y otras regulaciones del Estado y luego a nivel de las autonomías, hasta llegar a los centros educativos a través de órdenes y circulares que terminan de desarrollar sucesivamente y en detalle el aparato normativo. Los documentos internos que son aprobados por los órganos colegiados vienen a desarrollar – según entende-

mos –el marco normativo para su aplicación local, explicitando todo lo que la singularidad del contexto hace necesario. Por ejemplo, un Reglamento de Régimen Interior podría describir y desalentar comportamientos no deseados en un centro, que no fueran posibles en otro y por lo tanto, en el segundo no serían recogidos³⁷.

Las normas son fuente primaria de datos objetivos, mientras que los PEC y otros documentos internos de los centros pueden ser fuentes primarias o secundarias según el tipo de dato que se releve. Por ejemplo, la existencia de un plan específico de adaptación para uno o más alumnos es un dato de fuente primaria – en tanto producto real -, mientras que el contenido puede ser fuente secundaria de las prácticas, que no observaremos. Un acta de la CCP es una fuente secundaria, en cambio, si observamos una, los datos que se obtengan serán de fuente primaria. Sin embargo, no es posible asumir que los documentos reflejan la realidad. Provocan inferencias que deberían contrastarse por otros medios (Yin, 2011a, p. 81).

A su vez, el análisis de textos trata de interpretar los contenidos y en general está más bien percibido como una técnica cualitativa que aborda lo que expresan las personas. Flick (2004) habla de un proceso sucesivo de resúmenes en tres niveles: parafrasear, sintetizar, generalizar (p. 207). En este proyecto, la técnica puede utilizarse con dos ventajas, porque tanto las entrevistas, como el análisis de contenidos de las preguntas abiertas, serán realizados por el mismo investigador. De este modo: (i) hay un solo criterio, homogéneo; y, (ii) durante el análisis se rememora el encuentro. El riesgo de sesgo es inevitable. La objetividad siempre lo es en función de un marco predeterminado con base ideológica, como expresamos al comienzo (Rojas, 2004, p. 118). Una medida para contrarrestarlo podría ser poner a disposición el corpus con el que se trabajará, de modo que sea posible replicar el proyecto.

³⁷ En octubre de 2011 nuevamente se discutía el acceso de una estudiante musulmana vistiendo *hiyab*, cuando el reglamento de régimen interior del IES no permitía estar cubierto dentro del instituto. Visto el 13jul2012 en: <http://www.eurimaco.es/madrid-noticias/2011-10-18/menor-expulsada-examen-por-llevar-hiyab-continuar-instituto> En A Coruña, sin embargo, la misma situación no había causado problema alguno tres años antes. Visto el 13jul2012 en: http://www.lavozdegalicia.es/sociedad/2007/10/04/0003_6197642.htm

El análisis de documentos o textos, entonces, nos proporcionará datos que no podremos tomar aisladamente como válidos, sino que deberán compararse con los correspondientes, pero de otro origen. Servirán para constatar a otras fuentes y como indicio para indagar en otras nuevas. Así los usaremos. Primero lo normativo, para entrar en la fase preliminar, luego aumentaremos el corpus con los posibles documentos internos – incluyendo las entrevistas. Desde allí elaboraremos preguntas para la encuesta y para las instancias posteriores.

3.2.3.5 Opinión de expertos

La palabra opinión evidencia una técnica cualitativa. Antes expresamos que los expertos en el campo de la investigación son interlocutores válidos (Quivy y Van Campenhoudt, 2005, p. 66). Nos interesa contar con un grupo de expertos que nos ayude a refinar los emergentes del trabajo de campo. Hemos leído un proyecto (Armas, 1996), también de la USC, donde el investigador construyó su marco conceptual a partir del aporte de expertos. En el nuestro intentamos trabajar en sentido inverso, entonces creemos que el modo en que vamos a recurrir a los expertos debería ser discutido más adelante.

En nuestro diseño de la investigación pensamos en un grupo relativamente pequeño, alrededor de seis, que nos gustaría reunir. Pero anticipamos ciertas limitaciones al ver el trabajo mencionado. Allí se contactó a un número de expertos de la academia y se les distribuyó un cuestionario que completaron voluntariamente. El resultado es que se obtuvieron respuestas de un número menor de expertos a los consultados. Nosotros tenemos dudas sobre si es indiferente la integración del grupo de expertos. Es decir, si cualquier combinación de expertos nos proporcionaría el mismo producto conceptual. Hay una cantidad de preguntas que podemos hacernos y una cantidad de procedimiento de selección que nos vienen a la cabeza, pero al final, no hemos encontrado aún una respuesta satisfactoria.

Podríamos formular una nómina de personalidades reconocidas de la academia y clasificarla según algunos parámetros pertinentes para este proyecto. Luego, tomar de cada grupo aleatoriamente el mismo número de respuestas, construir un marco y fundamentar que hemos tenido en cuenta esa clasificación. Sin embargo, no tenemos garantías de que un solo parámetro pueda dar cuenta adecuada de una combinación ideal. Fundamentalmente... ¿Qué autoridad podríamos reivindicar para etiquetar a los eruditos?

Hemos considerado otro aspecto que para nosotros es relevante. Los expertos de la academia no han tenido experiencia en la ESO. Hay antiguos maestros y por lo tanto tienen experiencia en la educación obligatoria. Hemos dicho que cuando la literatura habla de educación y de centros, es abarcadora de Primaria y Secundaria. Recién están apareciendo títulos referidos a la ESO. Nosotros tenemos la intuición de que los IES y los CEIP son diferentes. Es parte de lo que estudiaremos en la fase preliminar. Y al final, lo que verdaderamente deseamos hacer es reunir a los expertos en un grupo de discusión: en el mismo lugar y tiempo.

Las decisiones sobre la selección de expertos deberán esperar el trabajo de campo. Recién entonces estaremos en condiciones de elaborar una lógica acerca de los expertos. En nuestra opinión, dos grupos de expertos diferentes, darían resultados diferentes, del mismo modo que en los experimentos sobre criterios de evaluación (Fernández Pérez, 2005; Pieron, 1963).

3.2.3.6 Grupos de discusión

El grupo de discusión – *focus group* (Pérez de León, 2001, p. 165) -, que es otra técnica cualitativa, podría ayudarnos a ordenar los emergentes del trabajo de campo, siendo él mismo parte del trabajo de campo. Antes citamos la opinión de Blumer (1986, p. 41) sobre los beneficios de esta opción. No es sencilla pero intentamos llevarla adelante. Estamos advertidos del elevado esfuerzo de organización, necesario para un encuentro en el que puedan participar todos los miembros del grupo (Flick, 2004, p. 132)

Estamos realizando un estudio inédito y unos expertos podrían orientarnos, para depurar los hallazgos del camino, si pudiéramos formar un grupo de discusión. También, queremos utilizarlo como campo de experimentación, aprovechando su número. Vallés (2003) menciona entre seis y diez personas (p. 304). Dos de ellas procederemos del equipo de investigación.

Nuestro proyecto estudia las perspectivas de implantar modelos de evaluación, la discusión de grupo es un insumo. La noción del título del proyecto no es la de imponer un modelo. La evaluación debe contemplar los contenidos de cada asignatura. Entonces el modelo trata de conjugar esos contenidos, pero los criterios y la construcción deben estar en manos de los profesores. Así, imaginamos el trabajo de los profesores como un grupo de discusión, también, porque la sinergia estimula la productividad de material cualitativo (id).

A los contenidos se suman las competencias, que es el fin último de esta evaluación. Para eso, sería necesario construir una matriz que permitiera mirar las competencias de cada alumno con la misma perspectiva. Épico y utópico tal vez, pero ideal, sin duda. ¿Practicable? De eso trata el proyecto - perspectivas -, y pensamos que al final, nuestra propuesta debería estar basada en algo tangible, si no sería un ensayo más.

Con esto en mente, el grupo de discusión debería permitirnos poner en práctica un modelo de desarrollo del trabajo colectivo, que no es necesariamente novedoso, pero que está ordenado a construir conocimiento. Al pensar en expertos, asumimos naturalmente su interés en el trabajo productivo y por eso creemos que un grupo de discusión formado con docentes, sería la mejor opción para ponerlo a prueba. Dependerá de nuestra destreza para lograr profundizar y extender los temas específicos y sus partes (Flick, 2004, p. 130). La objeción podría ser que en realidad los profesores de la ESO o del IES, en general, no son expertos. Depende. Stenhouse (2003; 2004) propone el profesor investigador, que no es otra cosa que lo que propone Lewin (1946; 1992) para el trabajo de los expertos – los gestores sociales, genéricamente, cuando habla de sociólogos, psicólogos, economía, educación. El informe de

la evolución del sistema educativo (Xunta de Galicia, 2006) dedica un capítulo a la noción de profesor investigador. En la literatura sobre comunidades profesionales de aprendizaje subyace la misma noción (Kanold, 2011; Krichesky y Murillo, 2011; Dufour, et al., 2008; Dufour y Eaker, 1998; Hord, 1998; Senge, et al., 2000). Creemos que la docencia profesional incluye necesariamente la búsqueda de caminos nuevos y creemos que no faltan candidatos para ejercer el profesorado de ese modo. Quizás sería necesario revisar el escenario actual. Si las condiciones no están dadas, cualquier plan de cambio debería determinar en qué condiciones sería factible. Ese sería el primer objetivo: trasladarse de un marco de referencia a otro (Lewin, 1946, p. 84). Esto se resume en la versión original de *descongelar, cambiar, congelar* (p. 85), recogida por Schein (1995).

El proyecto no está enfocado en ningún centro en particular, sino en el conjunto; y, aunque aceptamos y afirmamos la singularidad de cada uno, pensamos que debe haber elementos comunes para aproximarse desde el exterior. Desde tal perspectiva, quizás sea posible organizar un grupo de discusión que sea representativo de los directores. Esta es una opción que dependerá del resultado de las encuestas.

En tanto grupo de discusión, el número de participantes sería limitado, en cuanto muestra representativa debería diseñarse como una muestra, o sea, la población en pequeña escala (Cea D'Ancona, 1996, p. 160). Quizás el problema no es de diseño, ya que las necesidades del proyecto y su abordaje con técnicas cualitativas permiten un amplio margen de discrecionalidad (p. 179). Podríamos establecer unos criterios subjetivos que satisfagan los objetivos de la investigación (p. 200). Esta modalidad de elaboración de la muestra puede estar limitada por la posibilidad de participación efectiva, pero forma parte del esfuerzo que hemos comprometido (Vallés, 2003, p. 317)

Para nuestro proyecto el grupo de discusión aportaría, entonces, para dos emergentes: (i) profundización de los hallazgos obtenidos a través de la encuesta; (ii) experimentación de un método de trabajo colaborativo para producir conocimiento.

3.2.3.7 Diario

Llevar un diario fue una orientación del director. Nuestra idea original era grabar comentarios, pero registrar reflexiones personales puede ayudar a fijar ideas, que de otro modo se pierden. Cualquier medio es idóneo y es una práctica tradicional (Yin, 2011a, pp. 95-96).

El diario es un buen espacio para discusiones metodológicas y toma de decisiones que más tarde se pueden leer y revisar. Algunas anotaciones podrán formar parte del informe de la investigación, igual que los documentos que analizamos. Aunque relativamente informales, Flick (2004) aporta un protocolo de notas que tendremos presente.

En el diario también se puede rastrear el nacimiento de una idea, o un suceso que puede ser un hito y la explicitación de razonamientos

(...) cuatro normas de notas de campo para la documentación: relatos condensados en palabras individuales, oraciones, citas de conversaciones, etc.; un relato ampliado de las impresiones de las entrevistas y contactos con el campo; un diario de trabajo de campo que, como un diario, contendrá (...) las experiencias, ideas, temores, errores, confusiones, avances y problemas que surgen durante el trabajo de campo (...); notas sobre los análisis y las interpretaciones, que comienzan inmediatamente después de los contactos de campo y se prolongan hasta acabar el estudio
(Flick, 2004, pp. 186-187)

Figura 46. Notas de campo

que se pueden perder de vista, cuando un concepto se ha hecho parte de los pensamientos normales – parafraseando a Kuhn (2004) - como si hubiera estado allí desde siempre.

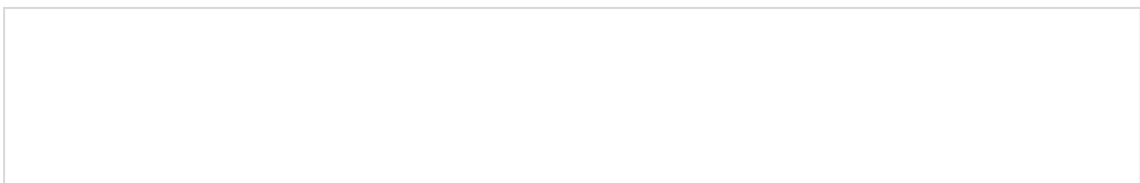
El diario, por fin, da cuenta del proceso de aprendizaje ocurrido durante el transcurso de la investigación. Probablemente, luego de producido el informe ese sea su mayor valor y quizás intentemos sistematizarlo.

3.3 Síntesis

Estamos iniciando la investigación educativa de un tema complejo con entusiasmo, optimismo y prudencia. El diseño metodológico da cuenta de los tres. Nuestra hipótesis incluye cuatro variables, dos que están en el discurso pedagógico, se traducen en prácticas polisémicas – liderazgo pedagógico y coordinación docente -; dos que no tienen presencia aún, pueden considerarse anticipaciones o posibles consecuencias de discusiones en curso: modelos

singulares de evaluación y evaluación centrada en lo que el alumno sabe y puede hacer.

El proyecto se interna en un escenario inédito y por eso hemos intentado eludir restricciones paradigmáticas. De esa manera, esperamos disminuir el sesgo inevitable de las creencias y valores inherentes a la condición humana. Por lo mismo, hemos seleccionado instrumentos cualitativos y cuantitativos, que deberían facilitar el contraste, o triangulación, y la constatación de datos. La desagregación de las variables es un indicio de que todos ellos son necesarios. Más allá de los datos objetivos, las prácticas pedagógicas son ideológicas. Innovar, cambiar, empieza por conocer los marcos de referencia y más allá: el nivel profundo de las creencias, a veces, inefables (Schein, 2010).



4 El proceso de la investigación

El proceso de la investigación es, más o menos, lo que ocurre a partir de una inquietud personal sobre determinado estado de cosas. Primero, se indaga sobre el conocimiento explícito acerca de ellas, a fin de iluminar la conciencia. Luego, viene una recopilación de datos de la situación misma, de cuyo estudio surge un conocimiento mayor. Es el modo de apaciguar el alma. O, de reforzar su rebelión, ahora – luego del proceso –, con nuevos argumentos y herramientas, para doblegar lo que – en su ausencia – sería el curso natural de la historia. Sí, el objetivo íntimo de la investigación es producir un cambio, cuyas consecuencias puedan ser anticipadas. En definitiva, se trata de tener una visión y contar con los recursos científicos, que permitan recorrer el camino entre *ahora* y *entonces*, parafraseando la definición de Yin (2011a, p. 19).

En este proyecto hemos aplicado instrumentos cualitativos. Pensamos que la interpretación de datos está subordinada a un marco de referencia que, a veces, el mismo investigador podría no hacer explícito, por su propia ignorancia. Por considerarlo natural y sobreentendido (Schein, 2010). Este es, precisamente, uno de los enfoques que estamos analizando, las creencias desde las cuales, por ejemplo, un profesor en la ESO llega a considerar que un alumno no puede avanzar más allá de su curso; o, más serio, todavía, que no puede aprender más. Por esa razón, hemos considerado conveniente detallar, en el mayor grado posible, el proceso de la investigación. Para algunos lectores habrá elementos redundantes; y, para otros, habrá elementos que les permiten comprender el estado de ánimo desde el cual se ha interpretado, en cada caso, cada dato. También, creemos que el relato expone el proceso de nuestro propio desarrollo; así, se convierte en evidencia para valorar nuestra actuación en este proyecto. Estos dos extremos - el excesivo y el exhaustivo – están equilibrados mediante un minucioso desglose de títulos y subtítulos, que facilitan la selección de la lectura.

En esta sección trataremos la fase preliminar, de ajuste, y cada una de las cuatro siguientes, contando dónde, cuándo y cómo, recopilamos los datos.

4.1 Fase preliminar: transponer el problema de investigación

Los programas de educación secundaria obligatoria están concebidos como un sumatorio de saberes, distribuidos entre diferentes asignaturas o materias. Las asignaturas son impartidas y evaluadas por otros tantos profesores. Ese mero hecho determina un ámbito para esta investigación. Por dicha razón, el proyecto puede llevarse adelante en Uruguay, en España o en cualquier otra comunidad donde el sistema tenga esa misma característica. Sólo es necesario que cada alumno sea observado y evaluado por más de un docente en función de comportamientos específicamente asociados a los contenidos de cada asignatura.

La posibilidad de realizar esta investigación en diferentes escenarios no supone que los resultados sean similares. Para eso sería necesario identificar otros aspectos. Nuestro interés hacia el futuro es intentar saber si existen condiciones para que la dirección oriente modelos de evaluación o todavía no están todas las necesarias; y en este caso, qué haría falta como paso previo para crear un ambiente favorable.

4.1.1 La Educación Secundaria Obligatoria en general

Este proyecto de investigación surgió como consecuencia de algunas observaciones realizadas en la educación secundaria obligatoria en Uruguay. El fenómeno del rezago o la deserción escolar no es privativo de un sistema educativo en particular³⁸. Siempre ha ocurrido. Salta a la consideración de la opinión pública cuando el número de casos superan porcentajes que la comunidad en general, o determinados agentes interesados, han aceptado: los llamados *stakeholders*. Es decir, la sociedad considera normal que para algunos ciudadanos

PARTES INTERESADAS EN LA EDUCACIÓN
(Barber y Mourshed, 2007a; 2007b)
(Barber, et al., 2010)
(EURYDICE, 2002)
(Freeman, 2010)
(Freeman, et al., 2010)
(Mintzberg, 2009)
(OCDE, 2009b; OCDE, 2010)
(Rossi, et al., 2004)
(Rychen y Salganik, 2001; 2002; 2003; 2006)
(Wolff, 2007)

Tabla 54. Partes interesadas en la educación

³⁸ Por rezago se entiende cuando deducidos siete años a la edad, el resultado supera el número de años de estudio completados y por deserción cuando el alumno no completa la educación obligatoria (Kaztman, 1999).

el sistema educativo no cumpla sus intenciones educativas (Coll y Martín, 2003, p. 50; 2006, p. 9).

Aún así, la legislación procura por diversas vías alcanzar a todos los miembros de cada cohorte. Por ejemplo, en España, la LOE – y ya desde antes – contempla la atención de las diferencias por defecto o exceso en el desempeño que asocia edad con nivel escolar. En Uruguay ocurre otro tanto. En España los IES cuentan con un departamento de orientación que atiende casos individuales de desempeño escolar insatisfactorio. En Uruguay hay un equipo multidisciplinario en cada centro. El propósito es el mismo. El tema del exceso – los que sobresalen - no está tan claro.

En Uruguay los centros educativos privados que imparten el ciclo de primaria pueden o no estar habilitados por la AE. Si no lo están, sus alumnos deben realizar una prueba de evaluación para poder ingresar a secundaria. La única limitación de edad para matricularse en el sistema es haber cumplido seis años antes de mediados de mayo del año cuando ingresa. Un alumno aventajado podría saltarse el último curso – sexto – y rendir el examen de ingreso a secundaria. Así se adelantaría. Este mecanismo también podría servir para recuperar el curso lectivo perdido, a los alumnos que cumplen años luego de la fecha límite. Hasta aquí, todo lo que se puede hacer con los más aventajados.

En general, las propuestas de nuestros sistemas públicos para los más aventajados se inclinan por profundizar el tratamiento de los temas en programas llamados de excelencia, pero difícilmente en acortar los tiempos de permanencia dentro de cada ciclo educativo³⁹. En definitiva, podría decirse que lo más importante sería transitar el sistema en el tiempo prescrito, por lo menos. De allí podría suponerse que esa permanencia es más importante que la acumulación de saberes, en el sentido de agotar el inventario del currículum. O sea, pocos egresan habiendo aprendido todo el programa de todas las materias. En respaldo de este supuesto podría discutirse que el

³⁹ Declaraciones públicas de las autoridades de la Comunidad de Madrid sugieren esa idea, la que se pondría en práctica a partir del curso 2011-2012. Visto el 25feb2012 en: <http://www.publico.es/espana/369747/aguirre-creara-el-bachillerato-de-excelencia-para-los-mejores-alumnos-de-eso>

paso del tiempo, igual para todos, es la única medida objetiva de la escolarización. Los aprendizajes, como todos sabemos, son variopintos. Por eso existe una escala de calificaciones para recompensarlos, en lugar de simplemente declarar aprendió o no aprendió suficiente de lo que intentábamos enseñarle explícitamente.

Con la reflexión anterior deseamos sugerir que en los hechos, lo que parece predominar en la etapa obligatoria del sistema educativo, es la experiencia de convivir una cierta cantidad de años en unas condiciones que podrían considerarse homogéneas. Tal vez los métodos e instrumentos de evaluación también deberían tender a cierta homogeneidad.

4.1.1.1 Del homo-alumnus-curriculi al homo-alumnus-catus

Las personas, docentes en este caso, pueden ponerse de acuerdo en un plano horizontal. Sin embargo, la iniciativa y la orientación general de los acuerdos para homogeneizar procesos, instancias o instrumentos de evaluación, deberían estar por encima. No en el sentido de autoridad funcional, que muchas veces existe, sino más bien en el sentido de liderazgo, que aunque puede ser compartido, sobrevuela el nivel de la acción concreta.

Puesto que el director es quien tiene competencia en materia educativa, como cabeza del centro, creemos que debería promover, asumir, orientar uno o varios modelos de evaluación de aprendizajes, que permitan valorar el desempeño escolar de los alumnos de un modo homogéneo. En lugar del *homo-alumnus-curriculi* (hombre alumno del currículo), que está compartimentado en tantas piezas de rompecabezas, como asignaturas tiene cada curso, encontrarse con el *homo-alumnus-catus* (hombre alumno hábil/astuto/ingenioso), que moviliza y aplica sus recursos personales para ir avanzando, entre los cuales, y en particular, moviliza y aplica los contenidos del programa. Pero no aisladamente.

En este sentido, España y Uruguay comparten ciertos aspectos en sus sistemas educativos que permitirían transpolar los emergentes, con salvedades que comentaremos. De hecho, la LOGSE fue una de las fuentes de la llama-

da Reforma Educativa que se inició – en Uruguay - como plan piloto en 1996. Con ajustes, para hacerla más realista y pragmática desde el punto de vista de la dinámica social - y de la gestión de los conflictos corporativos (Coll y Martín, 2006, p. 10) -, la reforma, reformulada, sigue en proceso de desarrollo en Uruguay. Al momento de redactar este informe, por ejemplo, todavía se discute el grado de autonomía de los centros, que constituía uno de los pilares de aquel plan⁴⁰.

4.1.1.2 Acerca de los docentes

En Uruguay y en España los docentes ocupan cargos permanentes y se completan las necesidades de cada curso con profesores interinos. En Uruguay no existen cargos en los institutos, pero a medida que aumenta la antigüedad cada uno puede trabajar en el centro de su preferencia. Cada año se elige el cargo para ese curso, aunque se discute con el sindicato, desde 2006, para que acepte la designación de los docentes efectivos (permanentes) por tres años en el mismo lugar. Hacer norma lo que ocurre de hecho, para eliminar la peregrinación anual a la oficina de designaciones de la AE, y presumiblemente, para formular planes locales.

4.1.1.3 Acerca de los directores

Los directores de institutos del sistema público de Uruguay forman cuerpo y permanecen un mínimo de tres años cuando optan a un puesto vacante, pero permanecen solamente un curso en el instituto, si están subrogando al titu-

⁴⁰ El sindicato de profesores de educación secundaria se opone a cualquier grado de autonomía porque entiende que es una medida neoliberal y promueve la competencia entre centros por la asignación de recursos: Sus dirigentes han expresado que la política educativa tiene que ser nacional y no por institución (Diario La República 24feb2012). Visto el 25feb2012 en: http://www.lr21.com.uy/comunidad/1024189-%E2%80%9Cque-los-politicos-nos-digan-muchachos-resolvimos-esto-haganlo-es-inllevable-hay-una-autonomia%E2%80%9D#utm_source=emailmarketing&utm_medium=email&utm_campaign=newsletter Pero en febrero de dos mil doce el presidente suscribió un acuerdo de estado con todos los partidos de la oposición para, entre otros temas, aumentar la autonomía de los centros (Diario El País 24feb2012). Visto el 26feb2012 en: <http://www.elpais.com.uy/120224/pnacio-626486/nacional/para-los-sindicatos-de-la-educacion-el-pacto-es-un-documento-vacio/> Algunos dirigentes han expresado que es una forma de responsabilizar a los centros por lo que aprenden los alumnos, lo cual podría implicar transferir a la educación escolar la responsabilidad de unos aprendizajes que hasta épocas recientes era asumida por otras instancias educativas, de socialización y de formación (familia, iglesia, agrupaciones políticas y sindicales, asociaciones diversas, etc.). Coll y Martín (2006) han dicho que no podemos enseñar en los niveles obligatorios todo lo que sería deseable (p. 10).

lar. Van como interinos y pueden elegir el mismo puesto al año siguiente, si continúa la ausencia de aquél.

Esto último, que podría ser una diferencia con España, en realidad no lo es tanto. Entendemos que un director que ocupa su cargo en forma interina hasta fin de año, está en las mismas condiciones que quien lo hace en España hasta finalizar el curso. Por otra parte, los directores que se presentan al proceso de selección en España, pueden permanecer en el cargo hasta por doce años y extenderlo sucesivamente a través de procesos de selección subsiguientes. Esta situación constituye, de hecho, una forma de adscripción a un cuerpo de directores.

Pensamos que un período de entre cuatro y doce años es tiempo suficiente para llevar adelante un proyecto, plazo que también se da en Uruguay. Por ejemplo: cuando un director opta por una plaza vacante sabe que estará en el cargo al menos tres años. Si su interés es trasladarse a otro centro, solamente se moverá cuando esté disponible el que desea para el resto de su carrera como directivo. De lo contrario, continuará en el cargo y en el proyecto, si tiene alguno... O simplemente continuará con la rutina, siguiendo la corriente. La designación de los directores la abordaremos más adelante.

4.1.1.4 Acerca de los alumnos

El alumnado de los centros públicos abarca diferentes niveles sociales, económicos y culturales. Es también un resultado del ámbito donde está ubicado el instituto. En general conviven niños procedentes de familias de todos los grupos, pero según esa situación geográfica, los centros tienen una participación proporcional, por niveles, que replica el de la comunidad. No existe el fenómeno de la inmigración que se da en España; sin embargo, el surgimiento de asentamientos residenciales irregulares - en predios públicos y privados de la periferia de la capital, en especial, zonas de arrabales -, ha

llevado al surgimiento de una población claramente equiparable a la de los grupos vulnerables de la península ibérica⁴¹.

4.1.1.5 Enfoque comparativo del contexto

A partir de características similares en los sistemas educativos de Uruguay y del Reino de España, hemos considerado que la investigación que intentamos es válida en ambos contextos educativos. Algunas de esas características están discutidas líneas arriba, pero no son las únicas que hemos considerado.

Se dice que los habitantes del Uruguay descienden de los barcos, porque tradicionalmente se ha aceptado la versión oficial de que los antiguos habitantes, los aborígenes de esas tierras, fueron exterminados antes de la mitad del siglo XIX. En consecuencia, sus habitantes deben ser descendientes de pobladores trasplantados y de inmigrantes. Es el tercer país con mayor población gallega fuera de España⁴².

Uruguay, entonces, es un país poblado por inmigrantes, mayoritariamente españoles y de entre ellos, los gallegos han sido la corriente más populosa. Los hay de otras nacionalidades europeas, pero si se trata de identificar los rasgos generales de la cultura nacional, a la herencia de la colonia debe sumarse el refuerzo de oleadas de gallegos que se trasladaron al Uruguay hasta la pasada década del 60. Luego el flujo se revirtió, pero la marca cultural está presente.

⁴¹ Los *asentamientos irregulares* son una expresión de la exclusión social, económica y cultural. Originalmente se formaron con personas desplazadas de las zonas rurales que buscaban oportunidades acercándose a la capital, y de las clases pobres de la ciudad que no podían costear alquileres. Actualmente hay habitantes que pertenecen a la tercera generación o más, de modo que han desarrollado una cultura propia disociada de las normas habituales de la convivencia ciudadana. Son el grupo social de mayor crecimiento demográfico y menor inserción laboral formal. Fuera de la capital el fenómeno es de menor envergadura pero está presente. Existen versiones de que muchos fueron patrocinados por dirigentes de partidos políticos cuando estaban en la oposición, lo cual habría creado un compromiso de apoyo institucional en el momento que en la alternancia democrática llegaron a los gobiernos locales o nacional.

⁴² Diario la Voz de Galicia, 15jul2012 p.15 Visto el 18jul2012 en:
http://www.lavozdeg Galicia.es/noticia/galicia/2012/07/15/fejoo-celebra-fuera-agenda-cena-200-gallegos-uruguay/0003_201207G15P15992.htm

Uruguay cuenta con poco más de tres millones de habitantes. Galicia con poco menos de tres millones⁴³.

Cuando se propuso el proyecto, en Uruguay había funcionando alrededor de 300 centros educativos públicos que ofrecían educación secundaria obligatoria. Galicia tenía un número similar de IES⁴⁴.

En cuanto a los resultados en la ESO, vale decir que en Uruguay son tres años mientras que en España son cuatro. Un informe de la AE de Uruguay (ANEP, 2007), daba cuenta de un abandono que superaba el 40% en esa etapa (p. 10)⁴⁵. En España la media estaba en 31% en el año 2009, con un pico de casi 41% en Baleares. Galicia con 26%⁴⁶. En 2010, el fracaso escolar promedio en Uruguay estuvo en el orden del 27%⁴⁷.

Cuando tomamos la decisión, en acuerdo con el director del proyecto, este marco nos pareció razonable para abordar la investigación apuntando al doble propósito de aportar conocimiento sobre la realidad local y para desarrollar un instrumento que pudiera ser aplicado en nuestro contexto de origen.

4.1.2 Aproximación al sistema educativo de Galicia

La aproximación al sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia tenía por objeto familiarizarnos con (i) el marco legal en que se desenvuelve la actividad educativa; (ii) el acceso a la carrera docente y su práctica, especialmente en la ESO; (iii) conocer de primera mano, a través de la observación, el trabajo de los equipos directivos y específicamente el de los directores.

⁴³ El censo de población y vivienda 2011 con datos preliminares al 12ene2012 indica 3.251.526. Visto el 25feb2012 en: <http://www.ine.gub.uy/censos2011/index.html>. Para Galicia el INE estima 2.728.903 al 1ene2012. Visto el 25feb2012 en: <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do>

⁴⁴ La información disponible en los respectivos sitios de cada sistema corresponden al curso corriente. Para el caso de Uruguay, la lista de centros está en: <http://www.ces.edu.uy/ces/images/stories/efimeros/nomenclator/2011/nomenclator2011set.pdf> y para el caso de Galicia en: <https://www.edu.xunta.es/webcentros/>.

⁴⁵ En 2005, solo 28,2% de jóvenes entre 18 y 20 años había completado educación secundaria, y 58% de entre 15 y 17 años había completado 9 años de escolaridad (educación obligatoria). Visto el 26feb2012 en: http://observatoriosocial.mides.gub.uy/mides/portalMides/portalMides/Documentos/documento_mides_143.pdf

⁴⁶ Diario Faro de Vigo 20abr2011. Visto el 26feb2012 en: <http://www.farodevigo.es/galicia/2011/04/20/fracaso-escolar-galicia-dobla-media-ue-espana/537572.html>

⁴⁷ Diario El País 15dic2011. Visto el 26feb2012 en: <http://www.elpais.com.uy/111215/pnacio-612766/nacional/persisten-malos-resultados-educativos-segun-el-mec/>

A partir de los emergentes de ese contacto preliminar, pensamos que estaríamos en condiciones de elaborar instrumentos para la recopilación de datos en el trabajo de campo y para refinar las técnicas que aplicaríamos a la investigación. Las tres actividades se realizaron al mismo tiempo.

En esta etapa fue fundamental la orientación del director del proyecto. En primer lugar porque habilitó nuestra participación acompañando algunos cursos en el Máster de Secundaria de la Facultad de Formación de Profesorado de la USC en el Campus Lugo⁴⁸. Fue un aporte significativo. Además, porque facilitó que los directores observados nos recibieran. Y, porque nos dio más de una clase-entrevista sobre legislación educativa que allanó la búsqueda.

4.1.2.1 Acceso a la carrera docente en Educación Secundaria

El acceso a la carrera docente en Educación Secundaria, se realiza por oposiciones que convoca la AE - Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria - para cada especialidad o asignatura. Sólo hay dos requisitos para postularse: (i) poseer un título de grado o licenciatura, (ii) contar con formación pedagógica: acreditada por el antiguo Certificado de Aptitud Pedagógica, que se impartió hasta el curso 2008-2009; o, actualmente y desde entonces, el Máster de Secundaria. La formación de grado no determinaba la especialidad para concursar. La normativa, además, admite el cambio de especialidad de los profesores permanentes mediante una nueva oposición. Así, por ejemplo, un licenciado en veterinaria podría postularse para el área de música.

Acompañamos los cursos del Máster de Secundaria a fin de familiarizarnos con el enfoque local, en comparación con el enfoque de nuestra formación de base en la didáctica y prácticas asociadas. Además, para conocer la formación profesional (FP) en cuanto pudiera ser aplicable al proyecto.

⁴⁸ En el curso 2010-2011 todavía era Escuela Universitaria, pero ni entonces, ni ahora con el nivel de Facultad, ha podido abandonar su tradicional referencia ciudadana como *Magisterio de Lugo*.

4.1.2.1.1 La formación docente por aquí, por allá y más allá

Los alumnos del Máster de Secundaria eran licenciados en diferentes campos del conocimiento, pero solamente uno tenía contacto con la docencia preuniversitaria. Es decir, ningún curso a lo largo de su formación de grado les había proporcionado algún conocimiento o había hecho referencia a la actividad docente. Circunstancialmente, una alumna dictaba unas horas de clase en un centro privado.

El Máster podría responder a una expectativa de mejora de la calidad educativa y de resultados, sobre todo en las pruebas internacionales de evaluación de estudiantes como PISA. Probablemente, este requisito de formación - previa a la práctica docente - no sea ajeno a la muy divulgada versión, casi mítica, sobre los profesores preuniversitarios de Finlandia – de posición estelar en las pruebas PISA por varios años. Se ha divulgado, repetido y citado, que los profesores son seleccionados del 10% superior de los candidatos y que todos cuentan con un Máster (Campo, 2009; Márquez, 2009; Barber y Mourshed, 2007a; 2007b; Melgarejo, 2006). Interesante y enigmático, porque para entenderlo hace falta hilar fino.

La información nos deja algunas dudas, principalmente sobre la tan reiterada selección. El propio Informe McKinsey (Barber y Mourshed, 2007a) lo expresa hasta de manera seductora.

DOCENTES EN EL INFORME MCKINSEY

(Barber y Mourshed, 2007a; 2007b)

Finlandia atrae a las personas más aptas para la docencia (las recluta en el 10% superior de los graduados, controla el ingreso a los profesorados y paga buenos salarios iniciales) (67)

Finlandia limita las vacantes en los profesorados de manera que la oferta de docentes sea igual a la demanda, y sólo permite a las universidades seleccionar a los postulantes que hayan superado un proceso de evaluación nacional (28)

Los sistemas con más alto desempeño que estudiamos reclutan a sus docentes en el primer tercio de cada promoción de graduados de sus sistemas educativos: el primer 5% en Corea del Sur, el 10% superior en Finlandia y el 30% superior en Singapur y Hong Kong (19)

De manera similar, en Estados Unidos, los programas de sistemas de rápido avance, como los de Boston Teacher Residency, New York Teaching Fellows y Chicago Teaching Fellows, apuntan a los graduados de las principales universidades. (20)

Tabla 55. Docentes en el Informe McKinsey

Hemos realizado las citas en forma inversa a como aparecen en el informe porque consideramos que quizás algún lector haya comenzado – y finalizado – su lectura en el resumen al final, lo cual, en nuestra opinión, podría inducir a error. Para ello apelaremos al siguiente ejemplo. Muchos hemos escu-

chado a importantes dirigentes nacionales citando del Informe McKinsey - contratado por la OCDE -, sin mencionarlo expresamente, eso de que la calidad de un sistema educativo tiene como techo la calidad de sus docentes. Nosotros la hemos oído de políticos en España y en Uruguay. Lo cierto es que esta cita no pertenece a ninguna conclusión del Informe McKinsey, sino que es la opinión de un dirigente político en Corea del Sur. Esto se aclara expresamente en la página 19 de la versión original en inglés, y lo hemos mostrado en el marco teórico de este informe. Con este preámbulo abordamos la explicación de las citas según lo que nos han dado a entender.

Cuando la versión en español señala graduados de sus sistemas educativos, eso tiene en nuestra lengua un significado completamente diferente que la versión en inglés que dice sistema escolar. Es decir, todo lo anterior a la universidad y al que llaman *college*: Primaria y Secundaria. Por lo tanto, entendemos lo siguiente.

- (i) El reclutamiento de los futuros docentes se realiza al completar la educación secundaria.
- (ii) El número de plazas iguala el de las vacantes en el sistema educativo con lo cual cada egresado de la formación docente tiene garantizado un puesto como profesor, en alguna parte del país.

Para poner en evidencia la diferencia entre la versión en español y la versión en inglés del Informe McKinsey hemos ampliado la cita final para comparar graduados de sus sistemas educativos, con graduados de las principales universidades, que aparece en el último párrafo. No tenemos dudas de que se trata de conceptos diferentes.

En Estados Unidos existe un sistema de formación de profesores o de transformación de graduados universitarios en profesores, que podría ser similar el programa del Máster de Secundaria que observamos en *Magisterio* de Lugo. Por esta razón, creemos que dicho mecanismo de formación de profesores podría ser más afín con el modelo anglosajón que con el finlandés. Por otra parte, en la mayoría de las referencias sobre Finlandia, en español o inglés,

se habla de la formación de maestros de primaria y queda interlineado que ocurre lo mismo para ser profesor de secundaria, pero no es explícito. Por ejemplo, Campo (2009) comenta lo que parecen dos alternativas de formación docente: en una se accede a la carrera de grado y hay una prueba de ingreso del área específica; en la otra, los estudiantes de grado – Matemáticas, Lengua, u otra - seleccionan asignaturas correspondientes a estudios pedagógicos, que luego les permiten trabajar como profesores (p. 57).

En el caso de que el autor esté aludiendo a un posgrado, sería un modo alternativo de formar maestros. De lo contrario, si los maestros no tienen áreas, sino especialidades como la de profesor de aula – que menciona - y fueran todos generalistas, en la descripción de la formación de docentes estaría refiriéndose a los profesores de secundaria.

En Uruguay la formación docente de los profesores de secundaria es – por el momento – un monopolio de la AE. Cuenta con varios institutos universitarios – más de 28 – distribuidos por todo el país, aunque los principales son siete. Se accede a los cursos al completar la educación secundaria. Hay una prueba de evaluación en lengua materna, para todos los matriculados, que no es eliminatoria. Algunas especialidades, como Lengua (materna o extranjeras) tienen una segunda instancia específica y eliminatoria. No hay cupos. Toda la educación universitaria pública es libre y no se abona matrícula.

En general los egresados se insertan en el sistema rápidamente como interinos, porque faltan docentes titulados. Cuando el número de cargos vacantes se aproxima el de los interinos titulados, se realizan concursos de oposición y méritos para acceder a la carrera de funcionario permanente, generalmente cada tres años. En el ínterin se van ocupando las plazas vacantes en el orden de prelación del último concurso, cuyo resultado tiene dicha vigencia.

Un informe de prensa⁴⁹ divulgado en setiembre de 2011 daba cuenta de que entre 2000 y 2008, solamente se había titulado el 6% de los matriculados en los profesorados de secundaria. En 2008 comenzó un nuevo plan de estudios, la primera generación llegó al cuarto y último año en 2011. La misma noticia daba cuenta de que solamente el 3,4% de los que habían ingresado en el principal instituto de formación profesores, estaban cursando el último año.

¿Podríamos decir que Uruguay selecciona a los mejores docentes porque sólo se gradúa el 6% de los postulantes? ¿O que el nuevo plan de estudios es más selectivo porque solamente llega a ser profesor un 3,5% de los interesados? Sospechamos que si los resultados de las pruebas internacionales de evaluación fueran más favorables, habría quienes verían en estos datos la causa probable más firme. Pero, la realidad, según los datos divulgados de PISA 2009, es otra⁵⁰. En España, la prensa también fue crítica⁵¹.

En suma, que la incidencia de la formación de los docentes de secundaria en los resultados de los alumnos en pruebas internacionales no está suficientemente analizada. Y aún así, sería interesante discutir si el actual Máster de Secundaria es un cambio definitivo o una etapa de la transición hacia un modelo de formación dentro de los títulos de grado. En Uruguay, por ejemplo, los licenciados en historia tienen una opción por la investigación y una opción por la docencia. En esta última, quedan acreditados en las mismas condiciones que los profesores de historia egresados de los

PISA EN LAS PORTADAS

El 42% no alcanza el nivel mínimo; Uruguay es cuarto en repetidores.

Liceales uruguayos. En contextos críticos el 68% tiene bajo, o muy bajo desempeño. Pruebas a alumnos de 15 años revelan amplia brecha de rendimiento entre los centros privados y públicos (Diario El País, 9dic2010)

El 20% de nuestro alumnado está en los niveles de competencia insuficiente (Diario El Mundo, 7dic2010)

España, país de repetidores (...) España no figura en el pelotón de países destacados en ninguno de los baremos analizados. La única especificidad que el informe menciona respecto al sistema español es que supera a la media en repetición de curso por parte de los estudiantes, ya que alcanza el 36% (Diario ABC, 7dic2010)

Tabla 56. PISA en las portadas

⁴⁹ Diario El País, 25set2011. Visto el 26feb2012 en: <http://www.elpais.com.uy/110925/pnacio-595571/nacional/alta-desercion-en-centros-de-formacion-de-docentes/>.

⁵⁰ Diario El País, 9dic2010. Visto el 26feb2012 en: http://www.elpais.com.uy/10/12/09/pnacio_534170.asp.

⁵¹ Diario El Mundo, 7dic.2010. Visto el 26feb2012 en: <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/12/07/espana/1291713808.html>. Diario ABC, 7dic2010. Visto el 26feb2012 en: <http://www.abc.es/20101207/sociedad/informe-pisa-201012071004.html>

institutos de formación docente. Nuestro trabajo de investigación podría ser un aporte.

4.1.2.2 Recopilación y estudio del marco normativo

La recopilación y estudio del marco legal en el que se desarrolla la actividad de los IES tenía dos propósitos: (i) identificar las relaciones en la estructura organizativa de los centros y de éste con la AE; (ii) discernir si la dirección podría orientar modelos de evaluación de aprendizaje en la ESO.

La pirámide normativa del sistema escolar comienza en la Constitución; hay una legislación que hemos focalizado en la LOE; varios Reales Decretos que reglamentan diversos aspectos, como por ejemplo, el ingreso a la carrera docente, o más interesante para nuestro trabajo, las definidas como enseñanzas mínimas; diversas Órdenes Ministeriales, como la que regula la organización y funcionamiento de los IES. Luego aparece la legislación de Galicia con decretos, órdenes y resoluciones varias, de la Junta o de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria, según el rango de cada norma. Sobrevolando, o incidiendo con diverso grado, recomendaciones comunitarias de la UE.

La normativa local puede complementar a la nacional y en algunos casos hasta enmendarla, según ella misma se autodefinen como orgánica o no en su propio texto. Comenzamos por indagar las competencias del director y luego la estructura organizativa de los IES.

4.1.2.2.1 Competencias del director

En su vida privada las personas pueden hacer lo que deseen, incluso equivocarse; no se puede hacer lo que la ley prohíbe expresamente. Los individuos que realizan actos, como parte de una función pública, están limitados a hacer solamente lo que la norma permite y dispone. Esta distinción no es menor. Es la defensa del ciudadano frente a lo que podría ser el poder ilimitado del Estado. Así, entonces, por muy buena intención que alguien pueda tener, si su iniciativa no está dentro de lo que el cargo, impersonal, tiene

atribuido, no es legal. De ahí el interés en conocer qué puede y debe hacer un director de IES.

4.1.2.2.1.1 Los directores de centros educativos en España

El artículo 132 de la LOE (1/2006) establece las competencias de los directores de centros educativos que están desarrollados en el RD 83/1996, lo cual podría sugerir que la LOE, más moderna, no cambió el marco en este tema.

Hay ocho CCAA que aprobaron normas propias, algunas anteriores y algunas posteriores a la LOE: Andalucía, Canarias, Galicia, Islas Baleares, Navarra, País Vasco, La Rioja, Valencia. En el País Vasco no se habla de competencias, sino de lo que *corresponde al director*⁵². Hemos confeccionado un cuadro comparativo que aparece en el apéndice, de la versión digital. Las normas producidas en cada Comunidad Autónoma parecen desagregar, dar mayor detalle, al texto de la LOE o del RD. En realidad, si se lee el cuadro comparativo, a veces el RD es más parco que la LOE, lo cual podría atribuirse a una intención por refinar, aclarar o potenciar el cargo en ésta última.

Lo que sugieren las normas de las CCAA es la intención de acercar la legislación nacional al contexto propio. Puede haber otras consideraciones de orden político, pero no interesan en este trabajo. Sí vale, y mucho, el hecho de que a pesar de que la LOE no deja lugar a dudas, estas ocho CCAA han entendido que era necesario contextualizarlas y tener en cuenta expresamente algunos aspectos que les son propios. Quizás se ha desagregado el sentido de un literal en dos o tres. Vamos a mostrar un ejemplo de la Comunidad de La Rioja en la página siguiente.

El valor de estas normas dictadas en cada Comunidad Autónoma sería precisamente que se reconoce, reivindica y ejerce, el derecho a que la lista de deberes y poderes - en este caso de los directores -, se enuncie de acuerdo a lo que han considerado que serían sus necesidades específicas, para que el resultado sea satisfactorio. En el mismo sentido, más adelante, discutiremos cómo las enseñanzas mínimas y las competencias básicas - la educación

⁵² Ley 1/1997 artículo 34 (según el artículo 3 Ley 3/2008) de la Comunidad Autónoma de Euskadi en euskera.

obligatoria -, deberían transitar el mismo proceso como parte de la autonomía de los IES.

INTERPRETACIÓN COMPARADA DE NORMAS SOBRE COMPETENCIAS DEL DIRECTOR DE IES

LOE art 132

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro.

RD 83/1996 art 30

m) Elaborar, con el resto del equipo directivo, la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual del instituto, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el consejo escolar del mismo y con las propuestas formuladas por el claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación.

Decreto 1/2011 art 10 (Rioja)

a) Designar a los equipos de ciclo, tutores, jefes de los departamentos y a los responsables de cualquier función cuya designación no competa a otro órgano, de acuerdo con el procedimiento establecido en este Reglamento.

d) Coordinar, junto con el resto del Equipo Directivo, la elaboración de la propuesta de Proyecto Educativo del centro, o su reforma, de acuerdo con las propuestas realizadas por el Consejo Escolar y por el Claustro de profesores.

e) Elaborar, junto con el resto del Equipo Directivo, la Programación General Anual del centro, vistas las propuestas del Consejo Escolar y el informe del Claustro de profesores, así como velar por su correcta aplicación.

i) Determinar, oído el Claustro, el uso de los locales del centro para la realización de las actividades lectivas y complementarias por los alumnos del centro.

Tabla 57. Interpretación comparada de normas sobre competencias del director de IES.

4.1.2.2.1.2 Los directores de la Comunidad Autónoma de Galicia

Los directores de la Comunidad Autónoma de Galicia tienen las competencias establecidas por el reglamento orgánico de los IES, aprobado por la Junta de Galicia en 1996⁵³. Nos interesa lo que se dispone en materia pedagógica.

El texto está en consonancia con el RD 88/1996, y pensamos de lo desarrolla.

⁵³ Artículo 20 del decreto 324/1996 de la Junta de Galicia (DOG n.156/1996).

COMPETENCIAS DEL DIRECTOR EN MATERIA PEDAGÓGICA

Es competencia del director o directora:

(...)

g) Coordinar la elaboración del proyecto educativo del centro, proyecto curricular y programación anual, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por la Administración educativa y por el Consejo Escolar, y con las propuestas formuladas por el claustro y otros órganos de participación, responsabilizándose con el equipo directivo de su redacción y velando por su correcta aplicación.

(...)

n) Gestiona los medios humanos y materiales del instituto, dinamizando los distintos sectores de la comunidad educativa, especialmente los restantes miembros del equipo directivo y jefes de departamento, canalizando aportaciones e intereses y buscando canales de comunicación y colaboración. (Decreto 324/1996, Artículo 20)

m) Elaborar, con el resto del equipo directivo, la propuesta de proyecto educativo y de la programación general anual del instituto, de acuerdo con las directrices y criterios establecidos por el consejo escolar del mismo y con las propuestas formuladas por el claustro y, asimismo, velar por su correcta aplicación. (RD 83/1996, Artículo 30)

c) Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. (LOE. Artículo 132)

Tabla 58. Competencias del director en materia pedagógica

Sin embargo, leyendo la LOE, tenemos la impresión de que la competencia del director en materia pedagógica es más radical.

La competencia de dirigir lo pedagógico que establece la LOE parece más amplia que las competencias que expresan las normas anteriores. Entonces deberíamos discutir el alcance del término competencia en este caso.

La tabla siguiente compara las acepciones de dirigir y coordinar, para mostrar las diferencias. Hemos seleccionado los significados afines al sentido correspondiente al sujeto a quien se aplica (RAE, 2001).

DEFINICIONES DEL DRAE PARA dirigir y coordinar**Dirigir.**

(Del lat. *dirigēre*).

2. tr. Guiar, mostrando o dando las señas de un camino.

4. tr. Encaminar la intención y las operaciones a determinado fin.

5. tr. Gobernar, regir, dar reglas para el manejo de una dependencia, empresa o pretensión.

6. tr. Aconsejar y gobernar la conciencia de alguien.

7. tr. Orientar, quiar, aconsejar a quien realiza un trabajo.

Coordinar.

(Del lat. *co*, por *cum*,

con, y *ordināre*, ordenar).

1. tr. Disponer cosas metódicamente.

2. tr. Concertar medios, esfuerzos, etc., para una acción común.

Tabla 59. Definiciones del DRAE para *dirigir* y *coordinar*

4.1.2.2.1.3 Comprender la competencia del director

En este proyecto el término competencias surge desde dos líneas: (i) la referida a las llamadas competencias básicas que tienen relación con aprendizajes y los fines de la educación en general; y, (ii) el término legal que apodera

a un funcionario para el ejercicio de un cargo público concreto. El primer uso es polisémico y sujeto a construcción y reconstrucción teórica y práctica⁵⁴ - como se ha discutido en el marco teórico. El segundo tiene un significado literal que es el que debe entenderse cuando aparece en los textos legales. Por esa razón pensamos que sería conveniente razonar desde el DRAE (RAE, 2001).

La segunda acepción de la palabra competencia refiere a la pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado; y, a la atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto. La actuación de los directores de IES parece encuadrada en ambas.

competencia².

(Del lat. *competentia*; cf. *competente*).

1. f. **incumbencia**.

2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado.

3. f. Atribución legítima a un juez u otra autoridad para el conocimiento o resolución de un asunto.

Figura 47. Competencia en el DRAE

Los candidatos deben hacer una propuesta concreta, en la forma de un proyecto de gestión, que pone en evidencia la competencia en el primer sentido. La norma, que establece su ámbito de decisión, le atribuye la segunda clase de competencia – resolver -, o sea, decidir. Hemos expresado que las normas legales tienen el doble propósito de apoderar a los titulares de ciertos derechos y obligaciones, y de limitar esos deberes y derechos a lo establecido. Sin embargo, algunas de las competencias del director parecen teleológicas. Queremos decir que apuntan a un propósito o resultado. En estos casos, no existe un límite específico de actuación mecánica- a pesar de ser una norma burocrática -, sino más bien una voluntad hacia la acción. Como una manifestación de principios, dentro de los cuales, la iniciativa, creatividad y todas las demás cualidades que contribuyen a alcanzar un resultado apetecido, pueden ponerse en funcionamiento sin limitaciones. Vale decir, que en estos aspectos, las normas no establecen protocolos formales en el proceso, si bien, al final o en determinados puntos intermedios que pertenecen al proceso, es

⁵⁴ España definió las competencias básicas como intención educativa en la LOE, y las describió en el Real Decreto 1631/2006 que regula las enseñanzas mínimas. La Comunidad de Galicia las recoge en el decreto 133/2007 (DOG n.136/2007).

necesario cumplimentar ciertos requisitos de garantía social y es lo que llamamos evaluaciones.

Las evaluaciones dan cuenta de un estado de cosas y su conocimiento público es no solamente apreciado, sino requerido. Un certificado de aprobación, un título que señala la completitud de un nivel de escolarización, incluso, puede implicar el aval para desempeñar una profesión, según hemos comentado (Coll y Martín, 2006; Marzano, 2010; Marzano y Kendall, 2007; 2008; Reeves, 2007b; Rossi, et al., 2004; Scriven, 1991; Wiggins, 1998).

Algunas disposiciones legales son normas eminentemente formales, que, en general, no dan lugar a ambigüedades. Incluso se dictan regulaciones más pormenorizadas de cómo cumplimentarlas. Por ejemplo:

Ostentar la representación del centro, representar a la Administración educativa en el mismo y hacerle llegar a ésta los planteamientos, aspiraciones y necesidades de la comunidad educativa; Garantizar el cumplimiento de las leyes y demás disposiciones vigentes; Ejercer la jefatura de todo el personal adscrito al centro

Figura 48. Competencias del director I

Junto a este tipo de reglas, aparecen otras más difusas en cuanto a su aplicación concreta.

Dirigir y coordinar todas las actividades del centro (...); Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro; Favorecer la convivencia en el centro, garantizar la mediación en la resolución de los conflictos (...); Impulsar la colaboración con las familias, con instituciones y con organismos que faciliten la relación del centro con el entorno, y fomentar un clima escolar que favorezca el estudio y el desarrollo de cuantas actuaciones propicien una formación integral en conocimientos y valores de los alumnos; Impulsar las evaluaciones internas del centro (...); Proponer (...) el nombramiento y cese de los miembros del equipo directivo (Texto resumido)

Figura 49. Competencias del director II

En este segundo grupo de disposiciones acerca de la actuación del director de un centro educativo, parecería que se ha potenciado su competencia en los dos aspectos descritos antes:

- (i) es quien orienta todas las iniciativas que puedan surgir en cualquiera de esos entornos y a falta de ellas debería ser quien las proponga; y,
- (ii) es quien debe decidir qué se hace en cada caso y cómo.

Naturalmente, esta apreciación no la interpretamos en un sentido autoritario, sino en el de que, quien en definitiva resuelve y asume la responsabi-

dad es el director. El proceso que lo lleva a tomar decisiones en cada caso - o a no tomarlas -, es parte de lo que intentamos estudiar.

El objetivo general es brindar una educación de calidad y que cada alumno la aproveche. Nuestro concepto de educación de calidad, en este trabajo, es el de procesos en los cuales se propicien oportunidades de aprendizaje. De nada sirve un erudito hablándole a oídos sordos. Antes, se pensaba que los alumnos tenían que entender al profesor. Aquí y ahora creemos que el profesor tiene que entender a sus alumnos afirma el Jefe del Departamento de Educación del Profesorado de la Universidad de Jyväskylä en Finlandia (Campo, 2009, p. 58).

Un director nos comentó durante la etapa preliminar que un cien por ciento de aprobados era imposible. Con énfasis. Sin la menor duda. No dejaba espacio para soñar. Ni hablemos de utopía.

Pensamos que el director es quien debería ver más allá del horizonte. Si nadie en el centro educativo puede hacerlo, solo puede haber más de lo mismo. Y eso significaría, para ser breve: (i) reproducción de las condiciones reinantes, para unos; (ii) disminución de la calidad, para otros; (iii) repliegue de la educación pública en beneficio de la privada. O debe decirse repliegue de la gestión pública de la educación y aumento de la gestión privada, pues la educación es un servicio público y las familias tienen garantizado el derecho a elegir a dónde enviar a sus niños y niñas a estudiar. Parecía una realidad en el curso 2010 en Uruguay⁵⁵, aunque allí no existen conciertos.

En otras palabras: el primer grupo de competencias que hemos citado apela al funcionario reactivo, el segundo necesita un individuo innovador o en control de la situación⁵⁶, ya que debería llevar adelante un objetivo general o expectativa social, en un contexto y condiciones particulares. Ése vendría a

⁵⁵ Según estimaciones del Consejo de Primaria, los colegios privados recuperaron la matrícula perdida por la crisis de 2002. Se estima que entre 4.000 y 5.000 alumnos se pasaron a colegios privados (Diario El País 26feb2010) Visto el 26feb2012 en: <http://www.elpais.com.uy/120226/pnacio-626807/nacional/primaria-con-locales-en-obras-y-baja-en-matricula/>

⁵⁶ Últimamente se ha comenzado a utilizar el término *proactivo* en oposición a *reactivo*. No está en el diccionario. Este neologismo, producto de la castellanización de *proactive*, tiene para los angloparlantes el sentido que se ha utilizado en el texto. Literalmente podría ser emprendedor, pero no se interpretaría en el sentido original.

ser su negocio (Drucker, 1954; 1973; 1990; 2001; 2002). Y en educación - específicamente en la educación obligatoria -, el desafío es llegar a resultados similares partiendo de situaciones diferentes. Para eso podría ser necesario diseñar y transitar un itinerario concreto y único, difícilmente comparable, porque cada alumno es una persona diferente. Incluso, por sobre las teorías del isomorfismo (Etkin y Schvarstein, 1993), o las mejores prácticas (Perdew, 1959), o las escuelas eficaces (Coleman, 2000).

Sin embargo, como expresábamos antes, no se trata del ejercicio de la autoridad exclusivamente, especialmente cuando la idea subyacente es el de la participación comunitaria: docentes, padres, alumnos, otros funcionarios, junto a los directivos. Creemos que los órganos colegiados son una manifestación democrática y también de asunción de responsabilidades. El director debería ser capaz de convencer.

4.1.2.2.1.4 La competencia del director como liderazgo

Según el diccionario (RAE, 2001), la palabra líder designa una persona a la que un grupo sigue, reconociéndola como jefe u orientadora. Procede del inglés *leader* que significa guía.

Hay otro término, o más bien dos: decisión y decidir. Decisión quiere decir: determinación, resolución que se toma o se da en una cosa dudosa; y, también, firmeza de carácter. Decisión: cortar la dificultad, formar juicio definitivo sobre algo dudoso o contestable; resolver; o, mover a alguien la voluntad, a fin de que tome cierta determinación. En definitiva, todos ellos conceptos ligados al imaginario de las características del líder.

Precisamente, el director tiene competencia, o sea, y como hemos planteado más arriba, decide, en una cantidad de asuntos que van más allá del cumplimiento específico de tareas rutinarias que construyen registros históricos. Se trata de decisiones hacia el futuro, que no está escrito. Y es en ese ámbito, donde sus decisiones lo igualan con un líder. Por lo tanto solamente cuando se hace cargo del futuro, que en términos de educación quiere decir los resultados, actuaría efectivamente como líder. De esto deducimos la ne-

cesidad y conveniencia de analizar las prácticas directivas en cuanto semejantes a las del líder. Para eso pensamos que es necesario crear o recrear un repertorio de situaciones en las que la actuación del director denote aquéllas cualidades. No es el único camino, también podríamos intentar revisar lo actuado, hacia el pasado. Pero en este momento parece haber una oportunidad puntual, que es la incorporación de un cambio, si no de prácticas, al menos de perspectiva acerca de las prácticas, que es la evaluación por competencias.

Es evidente que en el pasado los alumnos adquirirían competencias en el proceso de su educación (Gimeno, 2008), dentro y fuera de la escuela, a través del currículum explícito y del oculto (Dewey, 2004; Giroux y Purpel, 1983; Jackson, 1990). En este momento, el foco del resultado esperado parece ser la adquisición de un nivel adecuado en las denominadas competencias básicas. Hay un inventario transformado en decálogo que se recoge en los decretos de enseñanzas mínimas. Naturalmente, se trataría de lo que formalmente se desea medir, crear estadística, evaluar.

Todo lo que un individuo aprende a lo largo de los años de su educación obligatoria y cómo decide utilizarlo para resolver sus problemas cotidianos y ordenar su vida es, por supuesto, inconmensurable. Sería una contradicción a la naturaleza humana pretender agotar las peculiaridades de un individuo y las infinitas posibilidades de sus combinaciones (Ortega y Gasset, 1914). Las competencias se nutren de las experiencias de vida fuera del centro (OCDE, 1998). Los diferentes capitales a los que tiene acceso el alumno también influyen (Coleman, 1988; Xunta de Galicia, 2010; 2012).

Creemos que la evaluación por competencias básicas vendría a tener sentido, si en los IES fuera posible alcanzar un consenso acerca de lo que los alumnos deberían poder hacer, y acerca de la perspectiva con que el colectivo docente debería examinarlo. Un camino podría ser acordar unos comportamientos esperados, para identificar niveles de desempeño en cada una de las ocho competencias básicas a las que contribuye cada asignatura del currículo. La evaluación basada en criterios, que discutimos antes. En esa

empresa sería necesario el liderazgo orientador del director que debe ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes.

Parece obvio, pero no redundante, expresar que cada contexto supone desafíos diferentes a los individuos. Esas características particulares son las que deberían reconocerse en cada IES y a partir de ellas articular una respuesta singular en su aplicación, comprensiva en su diseño, colectiva en su construcción. Un desafío para la dirección.

4.1.2.3 Marco conceptual para los futuros docentes

El ingreso a la actividad docente de los profesores de educación secundaria debería ser un paso natural en el desarrollo de una carrera profesional y sin embargo no es así.

Pocas carreras de grado tienen implícita una atención a la posible vocación por la docencia, y menos, una formación pedagógica explícita en su currículum. Hemos conversado con estudiantes de las licenciaturas de filología románica e inglesa o de historia que ya sabían, desde el comienzo, que deseaban enseñar. Algunos estaban continuando una tradición familiar. No parece ser el caso de la mayoría de las licenciaturas. Es más, a veces son las circunstancias de la vida las que han llevado por el camino de las aulas.

A la ausencia de un interés primigenio, debe agregarse lo que parece ser una prueba de oposición que hasta ahora había estado centrada en la capacidad de reproducir un temario regulado a nivel nacional, para cuya verificación se aplica un control por excepción, pero para cuya preparación no pocos candidatos aplican tiempo y dinero en academias particulares que venden el servicio. Melgarejo (2006) opina que las oposiciones desacreditan las titulaciones y a la propia universidad (258).

Puede ser. El caso de Finlandia, que comentamos antes, propone que el esfuerzo que se inicia con el objetivo de construir una carrera docente tiene como punto de partida que el estudiante empieza la universidad con su des-

tino profesional asegurado. Seleccionan la cantidad de futuros docentes que serán necesarios para el sistema en el momento que alcancen la titulación. Sólo esos acceden a los cursos. Por otra parte, esa economía de recursos públicos implica que algunas áreas de la educación superior están limitadas a las necesidades colectivas previstas centralmente. Da la impresión de que allí no es válido estudiar para ver qué pasa después. Habría una planificación estratégica a nivel nacional.

En España, en cambio, hay oportunidad de insertarse en la docencia empleándose en instituciones privadas. En Galicia hay 194 centros privados que ofrecen educación secundaria, de los cuales 180 son concertados⁵⁷. Los conciertos proporcionan un alto grado de certidumbre sobre la viabilidad de dichas instituciones y por lo tanto de la fuente laboral. Naturalmente, esa certeza no puede competir con la de un cargo permanente de funcionario. Quizás esto sea el mejor y el peor rasgo de la educación pública. Podríamos decir con Bentley (2010) que ayuda a explicar tanto sus éxitos como sus defectos (p. 34).

Entre los IES y CPI más cuatro de sus 20 CIFP, en 2012 Galicia cuenta con 328 centros públicos de Educación Secundaria⁵⁸. Operando con las cifras anteriores resulta que más del 37% de la oferta educativa en este nivel procede de instituciones privadas. De esto no puede deducirse que exista esa misma cantidad de puestos para profesores y ciertamente el ingreso en el mercado privado requiere de diferentes recursos. Por ejemplo, los antiguos alumnos somos siempre bienvenidos porque conocemos la cultura de la organización. Somos de la casa. Esta tradición no es patrimonio de España. En Uruguay pasa exactamente lo mismo. Podemos proporcionar una lista de nombres de colegas, que encabezaríamos.

Podría especularse que proporcionalmente la función pública docente estaría atrayendo más candidatos con menos vocación docente que los que podrían atraer las instituciones privadas. Hay un dato sobre el que nos extenderé-

⁵⁷ <https://www.edu.xunta.es/webcentros/BuscaCentros.do?DIALOG-EVENT-inic>

⁵⁸ <https://www.edu.xunta.es/webcentros/BuscaCentros.do?DIALOG-EVENT-inic>

mos luego, porque nos parece significativo. Los docentes de primaria y los de secundaria pasan por el mismo procedimiento de selección. Sin embargo, cuando los dos tipos de docentes se han encontrado ejerciendo su práctica en los primeros años de la ESO, actúan diferente. Así, pues, atribuir al proceso de selección ciertas actitudes rígidas que pueden apreciarse entre profesores de secundaria, cuando valoran el desempeño de sus alumnos, podría caer, frente a la evidencia de que algunos conflictos entre antiguos maestros y profesores se refieren, precisamente, a la perspectiva con que evalúan unos y otros en primero y segundo año. Aunque el proceso de las oposiciones pueda catalogarse como traumático, no debería influir en la práctica docente posterior. En todo caso, puede ser que opere como catalizador de una condición previa: la vocación por la docencia o la vocación por la permanencia (como funcionario).

Es posible que la selección de licenciados y afines para impartir clases en la antigua secundaria, que era toda ella bachillerato universitario, pudiera ponerse en tela de juicio, cuando actualmente parte de este nivel se corresponde con la educación obligatoria, que por definición es inclusiva y cuya finalidad dista de ser una preparación para la universidad. Eso explicaría la exigencia de conocimientos pedagógicos que se inicia con el establecimiento de la ESO, pero el momento en que debe adquirirse ese saber podría ser objeto de estudio y redefinición. Una cosa parece segura, la educación no debería ser considerada como una opción más de trabajo, para licenciados sin ocupación en los campos que los llevaron a elegir sus respectivas carreras. Quizás los gobiernos deberían ser más explícitos promoviendo procesos de formación docente más enfocados en las necesidades de los alumnos que en los índices de desempleo.

Un proyecto de reglamento para el acceso a la función pública docente ha circulado desde 2011⁵⁹. Establece el mismo procedimiento de selección tanto para maestros como para profesores de educación secundaria. Otra vez. Creemos que podría ser una evidencia de que para las autoridades de go-

⁵⁹ Visto el 27feb2012 en: <http://www.sindicat.net/oposicions/oposnoves.pdf>.

bierno, la formación docente de los maestros – tres años en el antiguo diploma o cuatro en los títulos de grado correspondiente al EEES - y la del Máster de Secundaria - un curso anual - son equivalentes. En los hechos, no obstante, si se segregan las asignaturas específicas de la mención o especialidad elegida por cada maestro, parece difícil que el resto, o sea lo referido a las ciencias de la educación, pudiera impartirse, asimilarse e internalizarse en un curso anual. Este razonamiento pudiera ser discutible y - precisamente por eso - sugerimos que el momento del aprendizaje para ser docente en la educación obligatoria debería ser objeto de estudio y redefinición.

4.1.2.3.1 Estructura organizativa de los IES

La estructura organizativa de los IES aparecía en el reglamento de organización y funcionamiento que es una decantación de la ley. En Galicia estaba vigente el que fuera aprobado en 1996⁶⁰. Nos hemos referido previamente a cierta inconsistencia temporal pues es anterior a la LOE, de modo que en la práctica podría haber dudas sobre los límites concreto de las relaciones internas y externas; y por otra parte, que su aplicación en la práctica sugeriría que se la habría considerado en consonancia con la LOE.

La ley atribuye a los centros educativos cierta autonomía, aunque los mecanismos de control central de la AE parecen restringirla en la práctica. Bentley (2010) sugiere que, en general, la agenda de reformas a través de las naciones de la OCDE ronda el mismo paradigma de gobernanza, donde las burocracias públicas tienen el control de la escolarización y de la reforma escolar (p. 34).

4.1.2.3.1.1 El gobierno de lo institucional

Los IES se gobiernan con órganos colegiados y unipersonales. La ley ha querido reforzar la noción de *institución-de-la-comunidad-local* creando instancias de decisión en la que participen todos los agentes relacionados directamente con la actividad principal del centro: padres, alumnos, funcionarios docentes y no docentes, directivos, la IE y el gobierno local. El CE viene a

⁶⁰ Decreto 324/1996 aprobado por la Junta de Galicia (DOG n.156/1996).

ser un órgano superior a la interna del IES. Podría decirse que actúa de manera similar a los directorios de las corporaciones. No es en esencia una cúpula estratégica (Mintzberg, 2009; 2011a), porque aunque aprueba los proyectos de centro, que son de largo plazo, no designan a la dirección, sino que habilitan las candidaturas y aprueban el orden de prelación por voto secreto. La designación es facultativa de la AE. El tema se discute más adelante.

El colectivo de los docentes forma el claustro, que tiene voz y voto preceptivo en cuestiones que podríamos llamar técnicas. Al mismo tiempo, son los empleados que actúan en el nivel operativo. Las implicaciones que tienen sus decisiones técnicas sobre sus responsabilidades operativas sugieren más la impronta de un gremio que la de una tecno-estructura (Mintzberg, 2009). Por ejemplo, varios directores nos han comentado que han expuesto sus proyectos de dirección al claustro y que sin su aval no se presentarían o no continuarían en el cargo. Hemos advertido, durante el trabajo de campo, que varios directores dan importancia a este apoyo más que al del consejo escolar que es quien aprueba las candidaturas y elige. Sin embargo, el reglamento no contempla esta instancia, sino solamente que deben tener conocimiento de las propuestas. Por eso hemos caracterizado al órgano claustro de profesores más gremial que técnico. Un estudio de la Junta de Galicia (Xunta de Galicia, 2006, p. 394) informaba de una norma no escrita por la cual los candidatos a director solicitan autorización previa a los claustros (p. 394). En las entrevistas del estudio realizado por Gimeno (Gimeno, et al., 1995), los directores planteaban que su principal problema estaba en los claustros y sus reclamos o en los compromisos que debían asumir para postularse (p. 265).

Los IES podrían entrar en la categoría de una burocracia profesional o maquina (Mintzberg, 2009), según discutimos en el marco teórico. Pero, debemos remitir a las dudas que planteamos antes: ¿Qué es lo profesional de los licenciados en algo no pedagógico, que ejercen la docencia como función pública - en la educación obligatoria -, mediante una preparación que podría

asimilarse a los talleres de inmersión institucional de cualquier empleo no profesional?

Podría decirse que el CE es el órgano democrático que representa a todos los colectivos con interés en el centro; pero, su función está limitada a aprobar o no lo que se le propone. En la práctica, carece de iniciativa en materia educativa. Una rápida mirada a la distribución de cupos muestra que los docentes son mayoría, lo cual subordi-

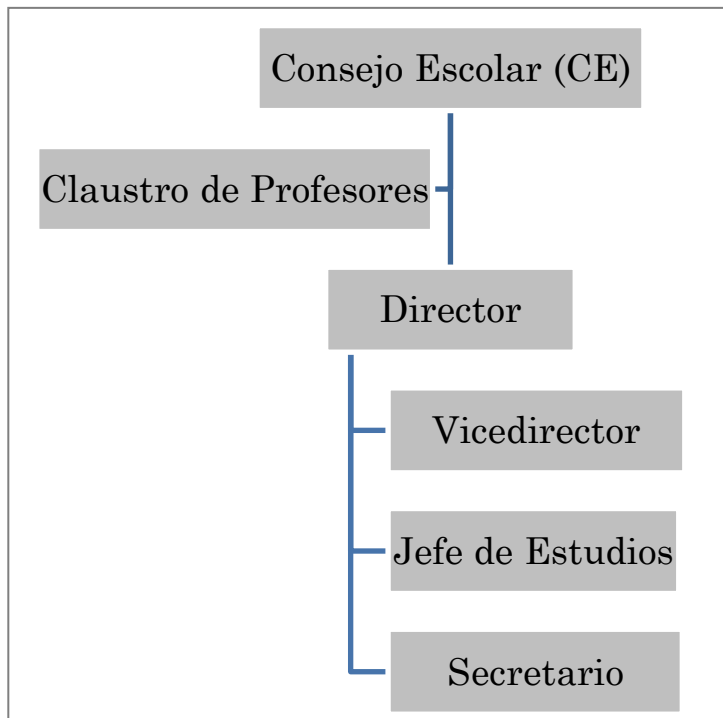


Ilustración 3. Órganos de gobierno de lo institucional

na las propuestas a lo que proceda del claustro o del equipo directivo. También hemos notado que a veces resulta difícil integrar la representación de las familias y que los candidatos, igual que con los padres que asisten a las reuniones con los tutores, coinciden en ser aquéllos cuyos hijos tienen rendimientos suficientes. Durante la etapa preliminar visitamos un centro en pleno proceso de renovación del CE. La dirección se encargó de convencer candidatos para representar a los padres. En otro centro, el director explicaba que el representante del gobierno local le había solicitado que solamente lo convocara cuando el CE debiera tomar decisiones importantes; y nos describió una serie de ejemplos. La composición del CE por nivel socioeconómico también sugiere el tipo de iniciativa que puede ser de recibo. El CE puede ser un intento de democracia representativa, pero es una elite.

Los órganos unipersonales forman el equipo directivo. El director propone a la AE la designación del vicedirector, jefe de estudios y secretario que lo acompañarán en su mandato.

Hay una fusión de roles en el equipo directivo. Por un lado están las actividades de llevar adelante la organización IES, como parte de la burocracia de un sistema mayor. Al mismo tiempo, las actividades propiamente educativas. Para estas últimas puede identificarse otra estructura que podría caracterizarse de gobierno de lo pedagógico.

4.1.2.3.1.2 El gobierno de lo pedagógico

Los IES tienen definida una burocracia que gobierna lo pedagógico. El director ejerce la dirección pedagógica, según hemos expuesto. Las áreas de conocimiento están ordenadas en departamentos didácticos. El director designa a los jefes de cada departamento y todos más el Jefe de estudios forman la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP) que es presidida por aquél. Éste podría ser el órgano donde se pueden discutir e impulsar las innovaciones.

Cada departamento acuerda los planes de sus asignaturas, los procedimientos de evaluación y todo lo que consideren necesario para el desarrollo de los cursos. Para llevar adelante un proyecto coordinado, parece necesario que la propuesta sea aceptada en la CCP. Habría que discutir e investigar cuál sería el procedimiento de legitimación definitiva.

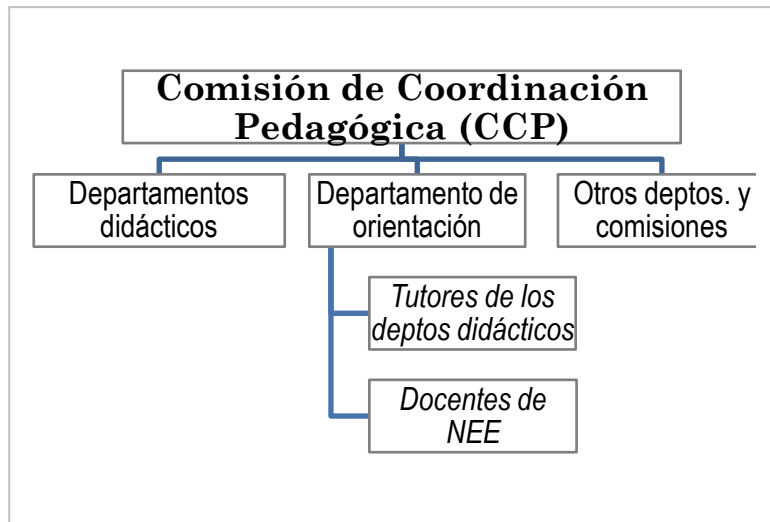


Ilustración 4. Órganos de gobierno de lo pedagógico

Cuando una propuesta pasa a consideración de los departamentos todos los docentes toman conocimiento y eventualmente se posicionan a favor, parcialmente a favor, no a favor. La lógica de la vida en el centro lleva al conocimiento informal de las decisiones de cada área. Quizás todo el tratamiento debería ser ratificado por el claustro de profesores. En cierto sentido, se tra-

ta de las mismas personas que han discutido en la base; pero constituidos en órgano de gobierno, una decisión favorable tendría un carácter formalmente más sólido. Este tipo de cruzamientos pondría en evidencia lo planteado más arriba acerca del claustro.

Existen otros departamentos que apoyan la tarea de los departamentos didácticos. En particular el de orientación, que está, generalmente, a cargo de un psicólogo o un pedagogo. Muchas veces es un antiguo docente, pero eso está cambiando. Algunos antiguos maestros que pasaron a secundaria, cuando se transformó la EGB, tenían formación en psicología. Con el tiempo se han ido retirando y son reemplazados por licenciados. Este departamento cuenta con docentes para atender NEE. Además, está integrado por los tutores de cada nivel del centro. Para su designación se procura que existan profesores de cada uno de los ámbitos lingüístico-social y científico-tecnológico y, dentro de cada ámbito, del mayor número posible de áreas y materias. Pero no es obligatorio, creemos que con buen criterio, y suponemos que se está privilegiando la capacidad de los docentes para la tutoría.

Los otros departamentos y comisiones, que completan la estructura, son de actividades complementarias y extracurriculares, de normalización lingüística, dinamización de bibliotecas y cuantas otras se autoricen y designen, según las necesidades del centro, pero también, según propuestas a las que convoca y financia la AE y que por lo tanto orientan la autonomía.

Bentley (2010) sugiere que este sistema de tres niveles se repite en toda la OCDE. La política, la rendición de cuentas y el financiamiento están centralizados. Una autoridad intermedia a nivel local o regional, exterior a los centros, conduce la planeación y la coordinación. Luego, cada centro desarrolla la actividad educativa con una combinación de liderazgo, expectativas de la comunidad y capacidad organizativa, en un contexto particular (p. 34). Si las expectativas de la comunidad están representadas en el CE, lo que satisface al CE está legitimado.

Hemos intentado ilustrar la estructura organizativa de los IES, pero en realidad es necesario construir una imagen tridimensional. Los docentes y directivos pertenecen a la vez a diferentes subconjuntos, donde las relaciones de conductor y conducido se invierten. A la vista de esa realidad, la normativa los denomina órganos de coordinación docente. Parece más bien, que se tratara de una estructura matricial. Por ejemplo, el jefe del departamento de matemáticas imparte clases en un grupo donde otro de sus colegas de departamento es el tutor, que es quien preside la junta de evaluación de ese grupo.

Es posible que el término coordinación, que han incluido las autoridades para las relaciones orgánicas en el gobierno de lo pedagógico, sugiera que no contemplan la posibilidad de que un docente sea capaz de manejar la condición de ser responsable, y por lo tanto encabezar con autoridad un grupo en un momento, y en otro, invertir su rol con un colega, en una actividad diferente. Es que en el resto de las burocracias públicas no se concibe la organización matricial, excepto en la sanidad: el director del hospital, también puede atender pacientes y en ese caso, su trabajo depende del jefe del servicio sanitario respectivo⁶¹.

4.1.3 Observación de equipos directivos y orientadores

La observación no participante de equipos directivos y orientadores resultó, como era dable esperar, nuestra mejor oportunidad para decantar la letra de las normas. Es que, aunque el texto puede ser muy preciso, siempre las personas encuentran y desarrollan modos de hacer para cumplir al punto lo que está formalmente dispuesto, de manera que satisfaga sus propias inquietudes (Crozier, 2010; Argyris, 1993a; Smith, 2001). Podría decirse que hay un proceso de acomodación. Esto no es patrimonio de las burocracias públicas. Ocurre en todas las organizaciones. A veces afecta los propósitos institucionales.

⁶¹ Entre 2005 y 2010 el presidente de Uruguay – oncólogo de profesión – continuó su práctica en una institución de salud. El director era, al mismo tiempo, representante nacional – diputado – en el parlamento, por un partido político de la oposición.

UNA EJEMPLO DE RESISTENCIA

En los años sesenta los funcionarios de Uruguay no podían hacer huelga. Tenían su cargo asegurado de por vida lo mismo que los salarios. No se consideraban otras reivindicaciones. El único control que tenían era el de asistencia. Entonces en tiempos de conflicto, concurrían a sus puestos, pero no realizaban ninguna tarea, ni atendían a los ciudadanos. A eso se le llamaba huelga de brazos caídos. A fin de mes todos cobraban su sueldo. Habían firmado su presencia formalmente, como estaba dispuesto. Habían adquirido el derecho a percibir el salario.

Figura 50. Un ejemplo de resistencia

El ejemplo, radical, ilustra el argumento previo sin ser una referencia directa a lo que pudimos observar. Eso es lo que se expone a continuación.

4.1.3.1 Aproximación a los centros educativos

El director del proyecto tenía múltiples contactos profesionales gracias a la coordinación del Prácticum para los estudiantes de la Facultad de Formación de Profesorado. Así, apeló a la buena disposición de sus conocidos y eso nos permitió trabajar con seis equipos directivos en seis centros de la ciudad: tres IES, dos CEIP, un CPR concertado. Al principio habíamos planeado visitar un CPI, pero a medida que avanzaba nuestro conocimiento a través de las entrevistas y observaciones, llegamos a la conclusión provisional de que no deberíamos tenerlos en cuenta en la investigación.

El trabajo de campo de esta fase preliminar comenzó el 20 de setiembre de 2010 y se extendió hasta el 24 de no-

ENTREVISTAS EN LA FASE PRELIMINAR					
Centro Educ.	DIRECTOR	VICE DIRECTOR	JEFE DE ESTUDIOS	SECRETARIO	ORIENTADOR
1-CEIP	Grabada	No cargo	Grabada	Grabada	Grabada
2-CPR	Grabada	No cargo	Declinó	No es docente	Grabada
3-CEIP	Grabada	No cargo	Declinó	Grabada	Grabada
4-IES	Grabada	Grabada	Grabada	Declinó	Grabada
5-IES	Grabada	Grabada	Grabada	Grabada	Grabada
6-IES	Grabada	Grabada	Grabada	Grabada	Grabada

Tabla 60. Entrevistas en la fase preliminar

viembre. Los centros educativos fueron visitados en forma consecutiva, uno a uno. Todos los días concurríamos durante el horario escolar y acompañábamos al director, a otro miembro del equipo directivo o al orientador, de-

pendiendo del horario de clase de cada uno. La actividad de docencia directa estaba fuera de nuestro interés.

Acordamos mantener el anonimato de las personas y los centros educativos. Todos fueron generosos con su tiempo y sus comentarios, actitud que agradecemos en cada caso. Eran 26 directivos y orientadores y obtuvimos 23 entrevistas, alrededor de 20 horas de grabación. Las transcripciones forman parte del anexo VD2, en la versión digital. Además, nos reunimos con la persona coordinadora del programa de calidad de uno de los centros.

Las entrevistas que no se realizaron corresponden a diferentes experiencias. En un caso el jefe de estudios acordó un horario marginal del período de visita y cuando llegó el momento, en realidad debía dictar clases, de modo que no se llevó a cabo. En ese momento pensamos que quizás se hubiera sentido comprometido a aceptar la entrevista, cuando no era su voluntad, y que le había dado largas hasta que se hizo imposible. En otro centro trabajamos estrechamente con el jefe de estudios y logramos una muy buena relación. Nos explicó sin rodeos que estaba dispuesto a proporcionar todo el material que deseáramos y a hablar de cualquier tema, pero que prefería no grabar, bajo ningún concepto. En ese caso, a falta de un registro, hemos utilizado la información que recogimos como acervo personal, pero no la mencionamos en el informe. Un secretario prefirió no realizar la entrevista y estuvimos de acuerdo. Había sido designado al comienzo del curso, menos de tres meses y su experiencia previa en el centro había sido con adultos. Entendimos que no podría aportar nuevos datos.

Confeccionamos una breve ficha de cada centro (anexo A), anotando algunos datos que en ese momento parecían significativos: la asignación formal del horario; o, la vigencia de los PEC, PCC, PGA u otros. Recibimos diferentes respuestas en cada lugar, siempre invocando directivas de la IE, impartidas verbalmente a través del inspector, de quien dependía el centro.

La observación se trasladó a un registro sistemático de las actividades de los directivos cuando estábamos presentes. Nuestro propósito era conocer cómo

se utilizaba el tiempo dedicado a la función directiva. En ocasiones tuvimos oportunidad de asistir a reuniones del equipo directivo, de equipos de coordinación y hasta de juntas de evaluación. Utilizamos D, para director, VD, para vicedirector; E, para jefe de estudios; S, para secretario; O, para orientador. Las planillas aparecen en el anexo VD1, de la versión digital.

Preparamos una guía para las entrevistas (anexo B). La guía no era una lista de preguntas sino más bien de temas sobre los que esperábamos que los interlocutores dieran sus opiniones. Utilizamos dos técnicas diferentes: a veces, la conversación seguía el hilo que marcaba el entrevistado. Poco a poco, a medida que surgían naturalmente los temas, íbamos cumpliendo la pauta. En algunas ocasiones, compartíamos la pauta con

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS
Proyecto de Investigación "Perspectivas de la implantación..."

Nombre de la Institución: [REDACTED]		
Domicilio: [REDACTED]		
Naturaleza jurídica: CEIP – Público en inmueble privado [REDACTED]		
Breve descripción: (niveles/etapas que se imparten, nro. de alumnos y docentes, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia) CEIP, dos grupos por curso (18 unidades), aunque en algunos cursos la suma de dos grupos es menor a 25 alumnos (cupó por grupo). Hay 73 alumnos en EI y 192 en EP. Alrededor de 30 docentes. El director lleva 11 en el centro, 10 como director. Es además el Orientador; primero psicólogo, luego licenciado en pedagogía. La Jefa de Estudios también lleva 10 años. Es prof. de Inglés en 5º y 6º. La Secretaria es tutora de un 3º. Lleva cuatro años en el centro. Parece que es difícil encontrar voluntarios para dirección. El <u>centro abrió en 1969-70</u> , patrocinado por un banco que estaba promoviendo la venta de edificios en un nuevo emprendimiento urbanístico "del otro lado de la vía". La existencia del colexio era parte del "gancho". Después fue entregado a la autoridad pública, que lo mantiene abierto como CEIP (1-2-3). Se caracteriza por una construcción poco funcional, fuera de época. Además, en el mismo predio funciona de manera independiente una guardería para hijos de empleados del titular del inmueble; y, tiene el uso exclusivo de los bajos del <u>edificio de viviendas lindero</u> , que oficia de patio los días de lluvia. Funciona un comedor escolar financiado por el Ayuntamiento y a 80€ por mes. Se gestiona por la ANPA.		
Período de la observación: lunes 4 a viernes 8 de octubre de 2010 (martes 5 festivo S. Froilán)		
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana	Horas gestión	Horas docencia y otras actividades
Director (D): [REDACTED] (It. Jefe del Departamento de Orientación)	7	Ver horario
Jefe de Estudios (E): [REDACTED] (Prof. de EP espec. Inglés – 5º y 6º)	7	Ver horario
Secretario (S): [REDACTED] (Prof. de EP espec. Francés – tutora 3º)	7	Ver horario
Explicación de las columnas de la hoja de observación de actividades		
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.	
Actividad	Descripción detallada de la acción observada	
Título	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba	
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula	
PEC	Actualizado al año: 2009-10/2010-11	Sí, se recibió
PCC	Actualizado al año: <u>Prog 2º ciclo 2009-10</u>	Sí, se recibió
PA/PGA	Años: 2009-10 (PXA)	Sí, se recibió
MA	Años: 2009-10 (documentos 1-2-3-4-5-6-7)	Sí, se recibió
Otros documentos relevados:		
Planes: TIC, Orientación, Convivencia, Lingüístico	Sí, se recibió	
Entrevista abierta al Director según guía	Sí, se realizó	
Entrevista abierta al Jefe de Estudios ídem	No se realizó	
Entrevista abierta al Secretario ídem	Sí, se realizó	
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección	11	

Alberto Picón

Ilustración 5. Ficha de centro 3

el directivo y la recorriamos juntos según su voluntad. Y alguna vez, anticipamos la guía para que el entrevistado decidiera cómo y cuándo conversaríamos sobre esos temas. La decisión fue pragmática y respondió a nuestra percepción de la persona. Además, creímos que no se trataba de sorprender al directivo, ni de realizar un interrogatorio que pudiera ser percibido como hostil. Esto no fue una decisión inicial.

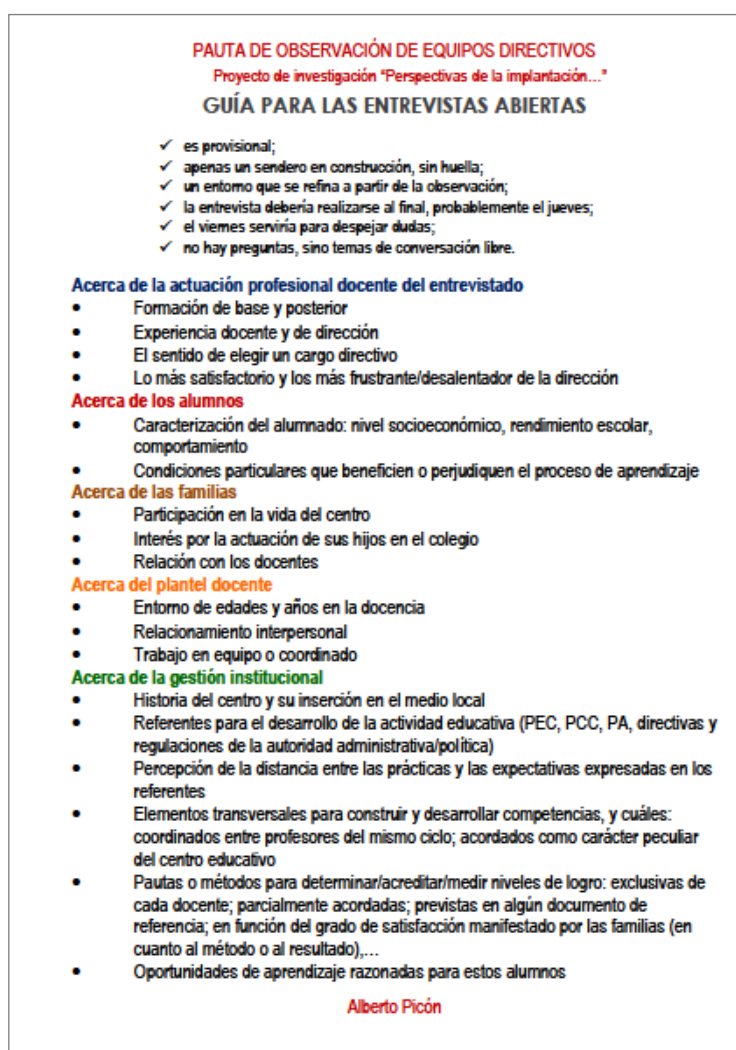


Ilustración 6. Guía para las entrevistas abiertas

tiva de que el entrevistado podría evocar sus opiniones, sus creencias. Es ineludible la posición defensiva que apela a la respuesta formal o políticamente correcta; pero para eso contaríamos con la contrastación con los demás y la observación directa.

Cuando hemos proporcionado la guía por anticipado – dos casos - hemos evitado crear las condiciones para una especie de coordinación y acuerdo previo entre los directivos. Estaban dadas unas condiciones de confianza mutua que se construyeron durante la visita. A medida que avanzábamos en el terreno, aprendíamos a avanzar sobre el terreno, no solamente sobre el objeto de la investigación. Son las anécdotas que permiten aprender.

En nuestra experiencia previa (Picón 2010) habíamos trabajado con una lista de preguntas, pero creímos que eso podría tener una limitación: la persona entrevistada tiende a ceñirse estrictamente a lo preguntado y dejaría de lado algún detalle que pudiera resultar significativo. Entonces, creímos que perder esos datos potenciales podría implicar un sesgo en función del prejuicio del investigador. Al plantear temas, títulos, teníamos la expectativa de que el entrevistado podría evocar sus opiniones, sus creencias.

De la experiencia inicial consideramos para el futuro los siguientes aprendizajes:

- (i) la conveniencia de ambientar una conversación espontánea;
- (ii) la postergación de los temas controvertidos para momentos oportunos;
- (iii) evitar la reiteración de una pregunta y buscar aproximaciones desde otra perspectiva; y
- (iv) revisar recurrentemente el equipo de grabación.

Otro aprendizaje importante de las observaciones fue advertir que la entrevista era percibida como una especie de examen, de manera que nos preocupamos por crear el ambiente de conversación informal que

derivó en las modalidades de exhibición de la propuesta o guía que comentamos. Pero además, luego de la entrevista percibimos que la observación parecía una intromisión, de modo que aquella pasó a ser la última instancia de trabajo con cada directivo. Nos pareció muy interesante la analogía con la actividad que estos mismos docentes realizaban. Nos dio la impresión de que la observación venía a ser un curso cuya prueba final era la entrevista. Luego de eso, no había lugar para continuar. Fin de la historia y a lo siguiente.

Hay períodos del año cuando la actividad es más densa, por ejemplo, el comienzo de año escolar. Como todos los centros educativos dependen del mismo sistema y nuestro trabajo se realizó en forma consecutiva, a medida que avanzábamos de centro en centro sabíamos de qué trataba la agitación burocrática que se pudiera estar viviendo, pues todos respondían a los mismos plazos.

LA PRIMERA ENTREVISTA

Tuvimos la impresión de que los entrevistados aportaban sus opiniones más críticas a medida que avanzaba la conversación. Un problema técnico en la fase preliminar terminó por constituir un beneficio y un aprendizaje para el trabajo de campo posterior. Los últimos cinco o siete minutos de grabación de una entrevista se perdieron porque el grabador quedó sin energía. Lo descubrimos durante la audición posterior fuera del centro. De todos modos teníamos presente varios conceptos de ese tramo porque eran particularmente reveladores. Conversamos con el entrevistado al día siguiente y de inmediato se puso a disposición para grabar nuevamente el fragmento. Le marcamos cuáles eran los temas y obtuvimos su versión renovada y políticamente correcta.

Resultó que la versión original fue ratificada por otros directivos en otros centros y se refería a la relación con la IE. Hemos dedicado un espacio de discusión a lo que más adelante llamamos el espacio de la interrelación IES-AE.

Figura 51. La primera entrevista

4.1.3.2 Observación en Centros de Educación Primaria – CEIP

La observación en CEIP – Colegio de Educación Inicial y Primaria - se realizó durante una semana, para cada uno de los dos que visitamos, de lunes a viernes. Pensamos que era un período razonable para conocer la rutina y creímos que cada semana se replicaba. Estamos observando el uso del tiempo y el horario se repite.

La mayor parte del tiempo los miembros del equipo directivo del centro uno impartían docencia directa. Según nos explicaron en el primer centro, los colegios tenían asignada una carga de 17 horas para actividades directivas. A partir de ese dato inicial creímos que la tarea de observación sería breve, diecisiete horas en una semana. Además, facilitada porque, como medida de previsión, en ese centro habían intentado que las horas de los directivos no coincidieran.

De lunes a viernes se impartían 24 períodos de clase en horario matutino. Por la tarde había dos horas de actividades complementarias y la presencia de docentes estaba articulada, para que siempre hubiese alguno en el centro. Una tarde a la semana realizaban una reunión de coordinación con todo el claustro de profesores. No asistimos a reuniones de coordinación en los CEIP. En el segundo CEIP, en cambio, cada directivo tenía siete horas para el cargo.

PAUTA DE OBSERVACIÓN DE EQUIPOS DIRECTIVOS
Proyecto de investigación "Perspectivas de la implantación..."

Nombre de la Institución:			
Comunidad:			
Naturaleza jurídica:			
Breve descripción: (número que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia)			
CEIP - en 2010 aprox. 80 alumnos en 5 grupos de infantil (4 profes.) 160 alumnos en 7 grupos de primaria (24 profes.) El director está en funciones desde hace 7 años. Los primeros tres por designación. Fue elegido luego en 2007 hasta 30jun2011. El colegio tiene cerca de 50 años, es el centro de referencia de la zona, los alumnos son todos del barrio, excepto 5 para los que se gestiona transporte escolar.			
Período de la observación: lunes 20 a viernes 24 de setiembre de 2010			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana	Horas gestión	Horas docencia	Otras horas
Director (D):	7	12	6
Jefe de Estudios (E):	5	14	6
Secretario (S):	5	14	6
Explicación de las columnas de la hoja de observación de actividades			
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.		
Actividad	Descripción detallada de la acción observada		
Ti (utar)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba		
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) - excepto la actividad docente en el aula		
PEC	Actualizado al año: en proceso	SI, No se recibió	
PCC	Actualizado al año: no se usa más	SI, No se recibió	
PAFPGA	Años: 2006-7 a 2009-10	SI, No se recibió	
MA	Años: pendiente	SI, No se recibió	
Otros documentos relevantes:	No		
Entrevista abierta al Director según aula	SI, No se realizó		
Entrevista abierta al Jefe de Estudios ídem	SI, No se realizó		
Entrevista abierta al Secretario ídem	SI, No se realizó		
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección	30		

Alberto Picón

Ilustración 7. Ficha centro 1

Esa diferencia entre los centros debía ser analizada por separado. Entendimos que el investigador recibe datos, pregunta cuando no entiende, pero no cuestiona, sino que intenta triangular, buscar nueva evidencia.

La normativa denomina reducción horaria semanal a las horas de clase o períodos lectivos dedicados a tareas directivas o de coordinación. En su forma de plantearlo, parece equiparar las actividades de los directivos con las

que puede realizar un jefe de departamento o el docente a cargo de la comisión de normalización lingüística, por ejemplo. Por otra parte, establece un número máximo de esos períodos y supeditados a las disponibilidades del profesorado del centro (López Saavedra, 2011)⁶².

De lo anterior podría deducirse que para la AE: (i) la actividad más importante de los profesores parece ser la docencia directa; y consecuentemente, (ii) las actividades como directivo no deberían agobiar. Entre esta interpretación

que hicimos, de la perspectiva que tendría la cabeza del sistema, acerca de la función directiva, y la actuación efectiva de los directores y sus equipos - que pudimos observar -, pensamos que debía haber algún tipo de intervención en algún nivel intermedio que parecía producir una inversión de las prioridades. A contrario sensu, podría discutirse (i) si la AE educativa había tenido una perspectiva ingenua sobre la dirección de centros educativos; (ii) si los límites flexibles - tanto tiempo pero si no afecta las clases

Ilustración 8. Horario del equipo directivo en el centro 3

- habrían pretendido economizar puestos docentes; (iii) si la normativa habría quedado obsoleta; y así sucesivamente. Para formarnos un juicio más preciso iba a ser oportuno indagar y conocer cómo se preparaba a un director para su función, tema que discutiremos más adelante.

En un CEIP, el centro tres, nos encontramos que el director era también el orientador. Al principio reflexionamos que se trataba de una combinación muy interesante y que podía favorecer la puesta en práctica de nuestro pro-

HORARIO DEL EQUIPO DIRECTIVO EN CEIP - [REDACTED]

Director: [REDACTED] (Jefe del Depto. de Orientación - Lic. en Psicología y Lic. en Pedagogía)						
Periodo	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
0900-1000	DC	GUARDIA	D	GUARDIA	D	
1000-1100	D	Orientación	HORA LIBRE	D	Orientación	
1100-1150	Orientación	D	Orientación	Orientación	Orientación	
1150-1220		RECRO				
1220-1310	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	Orientación	
1310-1400	HORA LIBRE	D	Orientación	Orientación	D	

El Director permanece en el mismo despacho en las horas de Orientación. No tiene asignados alumnos en particular, ni sustituye a ningún docente de su departamento, sea apoyo, Audición y Lenguaje, o Pedagogía Terapéutica, que es su especialidad.

Jefa de Estudios: [REDACTED] (Profesora de Educación Primaria especializada en Inglés - 5º, 6º)						
Periodo	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
0900-1000	JE	JE	JE	JE	HORA LIBRE	
1000-1100	JE	CLASE	JE	CLASE	JE	
1100-1150	CLASE	CLASE	CLASE	HORA LIBRE	CLASE	
1150-1220		RECRO				
1220-1310	CLASE	GUARDIA	DC	DC	CLASE	
1310-1400	CLASE	CLASE	CLASE	CLASE	GUARDIA	

Secretaria: [REDACTED] (Profesora de EF especializada en Francés - Tutora de 3º)						
Periodo	LUNES	MARTES	MIÉRCOLES	JUEVES	VIERNES	
0900-1000	CLASE	HORA LIBRE	S	CLASE	CLASE	
1000-1100	DC	CLASE	CLASE	CLASE	GUARDIA	
1100-1150	CLASE	CLASE	HORA LIBRE	CLASE	DC	
1150-1220		RECRO				
1220-1310	S	S	CLASE	S	CLASE	
1310-1400	S	GUARDIA	CLASE	S	S	

DC: he visto que estas horas se tratan con diferente nomenclatura. Un CEIP les llamó de Dedicación al Centro, otro de Dinamizaciones de Centro. En ambos casos, utilizadas para proyectos de biblioteca escolar o TIC, y alguna otra propuesta local.

El horario es confeccionado por la Jefa de Estudios, que cada día reformula la jornada de acuerdo con las necesidades: "Si faltan cuatro es un problema. No los podemos cubrir". Las horas que no son de docencia directa se utilizan indistintamente para gestión, como en los demás centros.

⁶² Punto 84 de la Orden de 1 de agosto de 1997 de la Consellería de Educación (López Saavedra, 2011, p. 326).

yecto. Tomamos nota del horario de cada directivo y durante la observación agregamos algunas aclaraciones o explicaciones que nos permitieran comprender mejor la singularidad.

DIDASCALIA
El Director permanece en el mismo despacho en las horas de Orientación. No tiene asignados alumnos en particular, ni sustituye a ningún docente de su departamento, sea apoyo, Audición y Lenguaje, o Pedagogía Terapéutica, que es su especialidad.
DC: he visto que estas horas se tratan con diferente nomenclatura. Un CEIP las llamó de Dedicación al Centro, otro de Dinamizaciones de Centro. En ambos casos, utilizadas para proyectos de biblioteca escolar o TIC, y alguna otra propuesta local.
El horario es confeccionado por la Jefa de Estudios, que cada día reformula la jornada de acuerdo con las necesidades: <i>Si faltan cuatro es un problema. No los podemos cubrir</i>
Las horas que no son de docencia directa se utilizan indistintamente para gestión, como en los demás centros.

Figura 52. Notas al margen en los registros

En el centro tres cada directivo dedicaba oficialmente siete horas a tareas directivas, pero pudimos observar que, en realidad, las condiciones de trabajo y la actividad del equipo directivo eran bastante diferentes a las que habíamos observado previamente. Y, sin embargo, en la formalidad del sistema burocrático, los documentos indicarían que eran iguales.

SINGULARIDADES DE UNA SEMANA DE OBSERVACIÓN

(i)	el director dedicaba la totalidad de su horario a la función directiva y estuvo ausente una hora que no era de gestión, el jueves antes del recreo; a la hora del recreo hizo una guardia el lunes, pero el viernes continuó trabajando en el ordenador;
(ii)	el jefe de estudios ocupó sus guardias cubriendo ausencias de docentes; una hora de libre disponibilidad antes del recreo la utilizó para invitarnos un café y la otra a primera hora del viernes la utilizó para reformular el horario del día en función de las profesores presentes; y, las de dedicación al centro, una no fue observada y en la otra trata de coordinar una visita didáctica con varios grupos. Intenta ponerse en contacto hasta las 13. Mientras, realiza otros trámites en el despacho de la dirección (de la Hoja de observación de actividades 6oct2010); también realizó guardias de patio;
(iii)	la oficina administrativa estaba en un edificio diferente; no pudimos apreciar el volumen del trabajo del secretario; en una hora de dedicación al centro realizó actividades directivas; toda la correspondencia era recibida y manejada inicialmente por el director.
(iv)	la segunda clase de los miércoles todo el equipo directivo se reúne para coordinar sus actividades.

Figura 53. Singularidades de una semana de observación

Todas las actividades directivas fueron clasificadas en dos categorías: administrativas o pedagógicas, pero en estas no están incluidas las de docencia directa.

En los dos CEIP observamos un ambiente de trabajo distendido y relaciones personales animadas.

El director del centro uno propuso alquilar una máquina de cafetería, según nos explicó, para evitar la balcanización que se producía en el recreo. Era habitual que los docentes formaran grupos concurrieran a diferentes cafeterías cercanas. La propuesta funcionó. Como consecuencia, pudimos observar que los recreos eran verdaderas coordinaciones de trabajo. Pero, en un ambiente suficientemente distendido como para que cada día alguno de los docentes contribuya con una merienda.

El jueves, la mesa redonda de los días previos dio paso a diálogos entre dos o tres. Lo atribuimos al desgaste propio del trabajo en la semana; sin embargo, el viernes se retomaron las discusiones sobre los caminos a seguir en casos específicos y qué podía ser mejor para uno y otro niño. Con la misma actitud que presenciamos en la sala de profesores durante los recreos, observamos por la semana a dos maestras de infantil discutiendo alternativas para un alumno.

En los dos centros recibimos la misma información acerca del pasaje de antecedentes del departamento de orientación a los IES respectivos. En un caso presenciamos una conversación entre orientadores – del CEIP y del IES – y agregamos un comentario en la hoja de observación.

En el centro tres – el segundo CEIP - nos explicaron que no enviaban los antecedentes hasta que los solicitaban expresamente, porque solo entonces había certeza de que el alumno estaba

OBSERVACIÓN DE UN ORIENTADOR

Contacta a la responsable de orientación del IES a donde pasó un alumno de 2009, para informarle de los antecedentes que posee. Estos datos se manejan confidencialmente entre responsables de orientación. Busca el teléfono en la web. Durante la entrevista revisan algunos casos más, para conocerlos. Acuerdan la lista de alumnos y los datos que se enviarán en cada informe escrito, por correo electrónico.

Comento.

La entrevista se extiende, la O del IES parece sacar apuntes. La O del colegio demuestra profundo conocimiento de esos alumnos.

Me pregunto si estos antecedentes crean el efecto sombra que menciona Santos Guerra; o, si serán insumos para diseñarles oportunidades de aprendizaje. Creo que la gestión del equipo directivo está enfocada en la administración (de trámites del sistema y del personal del centro). Hay grandes acuerdos al comienzo del año; y sobre todo el PGA; pero luego, los emergentes sobre los problemas pedagógicos de los alumnos son manejados desde el Dpto. de Orientación, que en este caso cuenta con una jefa, dos pedagogas terapéuticas y una especialista en lenguaje y audición (Hoja de observación centro uno miércoles).

Figura 54. Observación de un orientador

matriculado y asistía, y el secretario nos exhibió una carta de un IES que solicitaba el expediente de un ex alumno que se había matriculado allí.

Advertimos diferencias notables en el uso del tiempo del director entre los dos CEIP, a tal punto que nos generó dudas para reflexionar sobre la cantidad de trabajo administrativo que se manejaba en uno y otro centro. Incluso pusimos en un extremo la actitud puntillosa de cumplimentar estrictamente los procedimientos, como evidencia de un trabajo directivo bien hecho; y, por el otro, la exhibición desmesurada de un esfuerzo sobrevalorado que desestimulara la competencia, pasando por la naturaleza personal, que puede hallar una satisfacción en lo gerencial del cargo.

Frente a esas discusiones internas que trasladamos al director del proyecto, decidimos hacer una comparación para tratar de visualizar una tendencia, más que una certeza. Visitamos el centro tres durante la semana que contenía el festivo de San Froilán, de manera que ese día se perdió, miércoles. Por lo tanto no son iguales. Podría ser que se comparara días con días, y a riesgo de desdecirnos – que no es así – sugerir que tomar unos días aislados para contrastar actuaciones de los directores parece insuficiente para sacar conclusiones. Sería una muestra, que en el mejor caso, orientaría una profundización posterior, como era nuestro caso. Con esta salvedad comentaremos la tabla que construimos extrayendo datos de las hojas de observación en los dos CEIP.

COMPARACIÓN DE ACTIVIDADES DE LOS DIRECTORES – CEIP 1 y 3									
	DIRECTOR CENTRO 1 cinco días			DIRECTOR CENTRO 3 cuatro días			DIRECTOR CENTRO 1 cuatro días		
Tipo Actividad	Admin	Pedag	Todas	Admin	Pedag	Todas	Admin	Pedag	Todas
Horas aplicadas	9	1	10	18	0	18	7	1	8
Cantidad Actividades	47	8	51	44	0	44	37	3	39
Minutos por Actividad	11	10	12	24	0	24	12	15	12
Actividades por día	9	2	10	11	0	11	9	1	10

Tabla 61. Comparación de actividades de los directores – CEIP 1 y 3

La clasificación que utilizamos era simple: actividades administrativas y actividades pedagógicas. En la primera visita hicimos un tentativo por se-

gregar otras, como las de infraestructura - porque advertimos que el director le dedicaba algún tiempo a unas reparaciones pendientes -, pero la abandonamos, porque nuestro interés estaba centrado en lo pedagógico: todo lo que no era pedagógico, era administrativo. Y desde allí, podría determinarse más adelante. Las hojas de observación describen las actividades, por lo tanto, es posible definir tantas clasificaciones como sean convenientes. En consecuencia, solamente era necesario establecer el concepto de actividad pedagógica, el resto, por oposición, sería administrativo, como va dicho.

A los efectos de la clasificación, hemos considerado actividades pedagógicas las que estaban relacionadas directamente con el proceso de enseñanza y aprendizaje, en general, acerca de los cursos, o de uno o varios alumnos. La valoración era subjetiva y nuestra, pero todas las observaciones se hicieron con el mismo criterio. Por ejemplo, era pedagógica: (i) una discusión acerca de los contenidos del PGA, pero no, redactarlo o refinar el documento que lo contenía; (ii) discutir dónde un alumno podría alcanzar mejores aprendizajes, pero no, tramitar la matrícula en tal o cual centro; (iii) valorar qué libros convenían para un curso, pero no, gestionar el subsidio a las familias para su adquisición.

Las actividades pedagógicas de estos directores, durante el período de observación, fueron virtualmente inexistentes. Pensamos, en ese entonces, que probablemente los acuerdos pedagógicos se realizaban al finalizar el año lectivo, y que al comienzo se trataba de formular la documentación requerida desde la IE, lo cual es eminentemente administrativo. El traspaso de documentación de los alumnos con NEE al IES, en este período, nos llevó a suponer que posiblemente al comienzo del curso pudieran observarse actividades pedagógicas en los equipos directivos de los IES. Al mismo tiempo, la coordinación directa entre orientadores, sugiere que esas actividades podrían estar concentradas en los departamentos de orientación. Era un dato a tener en cuenta cuando llegáramos a los IES.

El cuadro resumido más arriba muestra que hubo una diversa utilización del tiempo en general y en las actividades en particular. Como puede apre-

ciarse, hemos incluido los valores obtenidos en la observación y hemos dedicado una columna para aportar datos ajustados a los mismos días de la semana. Es decir, aparece lo que observamos efectivamente en los días lectivos de cada CEIP; y, por otra parte una columna de datos a comparar.

Ambos directores realizaron la misma cantidad de actividades. Sea cuatro o cinco días del centro uno, el promedio diario de actividades observadas fue el mismo. No hay un estudio de la calidad de cada actividad. No era de interés para el proyecto, pero está disponible en la documentación que acompaña el informe. Parece ser que las actividades de un director insumieron en promedio el doble que las del otro. Durante la observación fue evidente que su ritmo de trabajo era distinto. Eso podría explicar parte de la diferencia.

El director del centro uno tenía su plaza efectiva en otro CEIP. Había presentado un proyecto de dirección y resultó electo donde lo observamos. Nos explicó que por esa razón, podría aplicar toda su carga horaria a las actividades de dirección, pero prefería dar clase de inglés, su especialidad.

ACTIVIDAD DEL DIRECTOR 1

(...) no me parece justo que mis compañeros den clase y yo no. Entonces, yo, aparte de mi plaza, plaza especial de director en el centro, como viene bien que haya alguien más, aparte de la profesora de inglés del centro, alguien más dé inglés, pues, evidentemente yo estoy encantado

(Director 1)

Figura 55. Actividad del director 1

Los dos directores que visitamos en los CEIP tienen una década en el cargo. Este es un dato que aporta, en cuanto la experiencia podría ser similar. El director uno fue secretario en su primer destino definitivo, más adelante estuvo cuatro años como director y en el centro uno llevaba siete cuando lo entrevistamos. El director tres ejerció como docente de infantil, profesor de lengua gallega y de sociales. Fue docente de lo que era educación especial, que derivó en la pedagogía terapéutica. Estuvo como orientador en un IES del área rural y posteriormente en el centro tres. Aquí, la directora lo invitó para integrarse al equipo directivo, como preparación para su inminente retiro, dos años después, según nos explicó. Ambos directores son licenciados en pedagogía, uno maestro de matemáticas y de inglés, el otro con una licenciatura en psicología.

Precisamente, la actuación como orientador, del director del centro tres, podría ser una explicación para las diferencias que muestra la tabla. Nos decía - en la entrevista que realizamos el jueves por la tarde -, que en algunas actividades era difícil separar la actuación del directivo de la del orientador.

Dejamos de comentar expresamente sobre el resto del equipo directivo, porque en los CEIP es evidente la preeminencia del director. Por otra parte, en la entrevista comentaba que el equipo trabajaba muy bien cohesionado y que se asumían las responsabilidades por las tareas sin considerar qué correspondía a cada uno.

En pocas palabras, estábamos observando la singularidad de los CEIP. A esa singularidad habría que hacerle dos puntualizaciones:

- (i) ambos directores manifestaron su interés por tener control de la situación, hacerse cargo, dirigir;
- (ii) ambos directores enfatizaron el clima de trabajo, integración y familiaridad entre los profesores

ACTIVIDAD DEL DIRECTOR 3

No sé lo que estoy haciendo en cada momento: si funciones de dirección, si funciones de orientación. Tú lo has vivido estos días. En todo momento compañeros, madres, padres, niños. Cada cual con su problema, cada cual tratando de ayudarlo, de resolverle sus cosas y de dar respuesta inmediata a lo inmediato (Director 3)

...

Hay un dinamismo, una interrelación y una preocupación, superposición incluso de funciones, que colaboramos, en la medida de lo posible, unos con otros (Director 3)

Figura 56. Actividad del director 3

QUERER SER DIRECTOR I

Me gusta organizar, en este caso, el trabajo de los profesores. Quizás ese sea el objetivo principal del trabajo de la dirección (Director 1)

(...) presenté la candidatura en forma voluntaria (Director 3)

Figura 57. Querer ser director I

Presentaremos otros emergentes, analizando lo observado en todos los centros, más adelante.

QUERER SER DIRECTOR II

(...) intentar que en el centro de trabajo estemos lo más a gusto posible y desarrollemos nuestro trabajo lo mejor posible, lo mejor que sabemos. Y para eso yo creo que es fundamental que todo el mundo esté a gusto (Director 1)

Cosas que dan ganas de tirar todo, pues el 90%. Pero queda un diez% muy importante... Que es, por lo menos yo así lo percibo, el cambio de armonía entre todo el conjunto del profesorado. Armonía plena, hasta el punto que si se va, nos vamos a tomar un café, hay pelea por quién invita a tomar el café. Ese es un signo de buena armonía, de buena interrelación (Director 3)

Figura 58. Querer ser director II

4.1.3.3 Observación en Centro Privado concertado – CPR

Los centros privados concertados son diferentes que los centros públicos. El concierto es un acuerdo entre una institución educativa privada y el estado. Éste contrata los servicios educativos que imparte el prestador privado. Los alumnos concurren a estos centros en las mismas condiciones de gratuidad que lo harían a uno público. Deben inscribir a todos los alumnos que deseen matricularse, mientras tengan cupo. Las plazas están reguladas por la AE.

Las familias tienen ciertos costos que deben financiar. Por ejemplo: no existe servicio de transporte para los alumnos que viven fuera de la zona de influencia del centro; no hay subsidios para el almuerzo; si los padres aprueban una actividad complementaria, deben pagar por el servicio todos los que deseen realizarla. Algunos opinan que los conciertos sirven para financiar la educación de una elite pudiente y sugieren que deberían terminarse⁶³.

Antes dimos cuenta de que la oferta educativa de los centros privados supera un tercio del total de la oferta. Los concertados que ofrecen ESO, en particular, representan más del 50% de los IES. Mientras que los opositores a este régimen de contratación reivindican que los padres financien a los centros privados, al mismo tiempo parecería que pierden de vista que el sistema público de Galicia no está en condiciones de absorber a todos esos alumnos. Son los dos extremos de la tensión acerca del tema.

En la provincia de Lugo, 14 de los 16 centros concertados son confesionales. Los institutos católicos tienen la particularidad de responder al carisma de la orden religiosa que los administra y la dirección general está en manos de un religioso. Estas instituciones son un medio de evangelización principalmente y, cumpliendo con las normas legales, en realidad, su actividad, sus objetivos y métodos son propios.

⁶³ Durante el trabajo de campo en 2011 el gobierno promovió un proyecto de Ley de Igualdad de Trato que eliminaría subvenciones a colegios que segregasen a los alumnos por sexo. Finalmente no prosperó. Visto el 28feb2012 en: <http://www.europapress.es/sociedad/noticia-ley-igualdad-trato-eliminara-subvenciones-colegios-segreguen-20110527151632.html>.

La oferta educativa abarca desde infantil hasta cuarto año de la ESO. Solamente dos tienen bachillerato, que está fuera del concierto. El que nosotros visitamos ofrece la educación obligatoria, desde infantil.

Para la AE se cumplen todos los requisitos legales, como expresamos; sin embargo, en la práctica, los cargos formales operan de otro modo. Por ejemplo, quien ostenta el cargo de director, en realidad tiene a su cargo solamente los niveles de primaria e infantil; quien aparece como jefe de estudios, es responsable de secundaria; el secretario es un funcionario no docente - un administrador -, siguiendo el reglamento de organización y funcionamiento de 1996. Por encima de todos hay un director religioso. Los antiguos alumnos son bienvenidos en el plantel docente.

DIRECTOR 2

Soy ex-alum... Hasta tercero de primaria con la (...) y desde tercero de primaria hasta octavo, que es segundo de secundaria de ahora, pues estuve con las (...) Después formé parte de la asociación de antiguos alumnos y después formé parte del profesorado. Todo de continuo prácticamente

(Director 2)

Figura 59. Director 2

La realidad no nos sorprendió. En Uruguay ocurre exactamente lo mismo: los centros religiosos tienen un director general de la congregación y contratan docentes titulados para ejercer como subdirectores de primaria y de secundaria. Estos profesionales aparecen como responsables pedagógicos ante la AE. En Uruguay, la dirección de centros educativos debe ejercerla privativamente un titulado de las carreras de formación docente.

Estuvimos una semana observando las actividades del director de primaria y del orientador. También, fuimos invitados a una reunión de coordinadores de diferentes áreas, lo cual fue una novedad que no hallamos en los centros públicos. Esa estructura funcional ya marcaba una diferencia, que deberíamos tener en cuenta al definir el universo para la investigación.

Este fue el único centro, de los que observamos en la etapa preliminar, que contaba con una certificación ISO 9000. Eso nos hizo pensar que los centros concertados eran los únicos que perseguían dichas etiquetas. En Uruguay, sólo los centros privados se preocupan por certificar la gestión. Al principio, el centro que obtuvo el Premio Nacional de Calidad en Educación lo usó en

su publicidad institucional⁶⁴. Eso abrió una discusión, pendiente de resolución, sobre si certificar la calidad de la educación de un centro educativo es posible, cuando el producto es el aprendizaje de los alumnos, que, para empezar, es personalísimo.

Con el tiempo y la experiencia se fue separando la hojarasca y quedó claro que lo que se certifica es la calidad de la gestión a la interna de la organización, no el producto. La presunción de que el aprendizaje también será de calidad corre por cuenta de quien la hace.

Nos pareció reveladora la observación del orientador, porque nos llevó a la conclusión de que los centros privados deberían estar fuera de la investigación y también los CPI...

4.1.3.3.1 La unicidad de la educación obligatoria

Los CPR y los CPI tienen una oferta educativa similar, en el mismo centro cuentan con Primaria y ESO. El alumno que ingresa al sistema educativo en estos establecimientos, egresa con un certificado de acreditación de la educación obligatoria: el título de la ESO. El tránsito de primaria a secundaria suele ser menos traumático que en la migración del CEIP al IES.

Cuando visitamos el CPR concertado se estaban realizando coordinaciones entre primaria y secundaria, relacionadas con los alumnos que llegaban a primero de la ESO. El departamento de orientación es uno solo y cualquier circunstancia particular puede manejarse con más rapidez y no es una sorpresa.

Entre los departamentos de orientación de los CEIP y los IES existe una coordinación. Los orientadores se reúnen y cuando pasan niños hacia la secundaria el orientador envía los legajos de los niños con NEE o responde las inquietudes del IES. En el discurso funciona con claridad, pero en la práctica hay tiempos de por medio. Una vez que el alumno está en el IES, las re-

⁶⁴ Visto el 28feb2012 en: <http://www.jesusmaria.edu.uy/institucional/primer.htm>. En realidad el instituto nunca tuvo la certificación ISO 9000. Muchas personas confunden el Premio Nacional de Calidad que adjudica el estado a través del Instituto Nacional de la Calidad, con las certificaciones internacionales. Los requisitos son completamente diferentes.

comendaciones del orientador llegan después de que los profesores se han formado una primera impresión, muchas veces indeleble, de los alumnos, al comienzo del curso... Podría decirse que los orientadores en los IES navegan contra la corriente, en cuanto a NEE de los alumnos que llegan a primero de la ESO.

Lo que observamos en el CPR concertado nos pareció una forma de ver la educación obligatoria como un proceso completo. Los alumnos con NEE parecían obtener una respuesta más contundente y que los tenía como foco. En el departamento de orientación se había reunido un docente de pedagogía terapéutica y el orientador. Juntos estaban refinando programas con adaptaciones curriculares para diferentes alumnos con NEE. Uno, tenía un retraso en el desarrollo; otro, tenía Síndrome de Down. La reunión era una preparación para la posterior que tendrían con los docentes del grupo, cuando les presentarían su recomendación y un informe sobre lo que consideraban que podría asimilar cada uno. En pocas palabras, le iban a proporcionar a los docentes los programas que además del previsto para el curso normal, deberían ofrecer a estos alumnos. El objetivo de las familias era que pudieran estar en un entorno social normal, según nos explicó el orientador; por eso, ni estaban en una institución especializada, ni serían segregados del grupo de pares.

Los CPI tienen la misma estructura de cursos que los CPR concertados, por lo cual razonamos que deberían ser muy similares y, al mismo tiempo, diferentes de los IES. Como nuestra intención era tener un universo más o menos homogéneo, creímos que deberíamos discutir la exclusión de los dos de la investigación. Tuvimos la impresión de que estos centros estaban más cerca de nuestro modelo de evaluación de aprendizajes que los IES y, por lo tanto, su inclusión en el universo podría crear un sesgo. Por otro lado, si los tomábamos separadamente, como en las muestras estratificadas, sería como desarrollar dos investigaciones al mismo tiempo. Nuestro interés era realizar un censo de todos los institutos de la provincia de Lugo que pertenecieran al universo que íbamos a definir. Se trataría de dos universos diferentes, en-

tonces. Más adelante daremos cuenta de la reflexión definitiva y de las decisiones subsecuentes.

4.1.3.4 Observación en Instituto de Educación Secundaria – IES

La observación en los tres IES insumió más tiempo del que habíamos previsto inicialmente. Los directivos de los CEIP nos habían anticipado que los institutos eran completamente diferentes a los colegios, más grandes y complejos. ¡Hasta contaban con funcionarios administrativos que realizaban las tareas burocráticas, que debían cumplimentar los directivos en los colegios!

La previsión inicial de una semana por centro educativo debió extenderse a dos. En los centros cuatro y cinco hicimos observación durante nueve días y en el centro seis durante siete. Los CEIP tenían tres directivos, los

HORAS OFICIALES PARA FUNCIÓN DIRECTIVA			
	Centro 4	Centro 5	Centro 6
Director	16	17	15
Vicedirector	11	13	9
Jefe Estudios	14	17	18
Secretario	16	16	14

Tabla 62. Horas oficiales para función directiva

IES cuatro o cinco, dependiendo de si ofrecían educación para adultos. En este caso, implicaba un jefe de estudios para esta oferta. Estos directivos no entraban dentro de nuestro estudio y por lo tanto no serían observados. Sin embargo, no se trataba simplemente de observar a un directivo más, lo que podría justificar algún día adicional, sino el hecho de que los tiempos entre docencia directa y dirección se distribuyen de otro modo.

Los directores de los IES, que observamos, tenían más del doble de tiempo dedicado a funciones directivas que los de CEIP. Todos dictaban clases en algún curso, entre tres y cuatro horas a la semana. En la práctica, al tiempo formal para la función directiva se agregaban las horas destinadas a las llamadas tutorías, a la atención de padres y a las guardias. Las hojas de registro de las observaciones - que aparecen en el anexo VD1 - dan cuenta de que, en general, cuando los directivos están en el centro, realizan tareas de esa función.

Además, todos los IES funcionaban desde las nueve menos cuarto de la mañana hasta las siete y media de la tarde, y a continuación el horario para cursos de adultos. Hemos visto que algunas horas se cumplían en las franjas vespertina y nocturna. De este modo, puede apreciarse que los directivos tienen horas de inactividad, como puentes, o bien, que se agrupan en la mañana con continuidad. En general, finalmente, hemos observado que los directivos llegan cada uno a la misma hora, prescindiendo de lo que expresa el horario elevado a la IE.

HORARIO DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO DIRECTIVO 4												
HORARIO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES							
0845-0935	D											
0935-1025	D	VD	E	D	VD	E	S					
1025-1115	D	VD		D		S	D		VD		D	VD
1115-1145	RECESO											
1145-1235		E	S	VD			S	D		S		E
1235-1325		E	S		S		VD	E	D			E
1325-1415	D		D	E	D		E	S	D	E	D	
1415-1830	RECESO											
1830-1700		E		VD						S		
1700-1730				VD						S		
1730-1840												
1840-1930												
HORA DE CLASE - DOCENCIA DIRECTA												
HORA DE DOCENCIA INDIRECTA - TUTORIA DE ALUMNOS O DE PADRES												

HORARIO DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO DIRECTIVO 5												
HORARIO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES							
0845-0935		D										
0935-1025	D								E	VD	E	
1025-1115	D	E	S	D	VD	S	D	VD	S	VD	E	S
1115-1145	RECESO											
1145-1235	D	VD	E	S	D	VD	E	S		D	VD	E
1235-1325		E	S		VD	E	S		D			S
1325-1415		E			S		VD	E	S	D		
1415-1830	RECESO											
1830-1700			S		VD		D			E		
1700-1730							D					
1730-1840												
1840-1930												
HORA DE CLASE - DOCENCIA DIRECTA												
HORA DE DOCENCIA INDIRECTA - TUTORIA DE ALUMNOS O DE PADRES												

HORARIO DE LOS INTEGRANTES DEL EQUIPO DIRECTIVO 6												
HORARIO	LUNES	MARTES	MIERCOLES	JUEVES	VIERNES							
0845-0935	D	VD										
0935-1025	VD		D	VD	E	D		E	VD			E
1025-1115	VD	S	D		E	D		E	S		S	D
1115-1145	RECESO											
1145-1235	D	VD	E	S	D	VD	E	S		E	S	D
1235-1325	D	VD	E	S		VD			S	D	E	S
1325-1415						S						
1415-1545	RECESO											
1545-1830												
1830-1715									E			S
1715-1800								E				
1800-1945												
1945-1915												
2030-2115												
HORA DE CLASE - DOCENCIA DIRECTA												
HORA DE DOCENCIA INDIRECTA - TUTORIA DE ALUMNOS O DE PADRES												

Tabla 63. Ejemplo de horario de directivos en un IES

rectores que pudimos observar; es decir, fuera de nuestra presencia pueden - y probablemente lo hayan hecho -, haber realizado más actividades. En las hojas de observación íbamos incluyendo el tiempo de cada una. Algunas du-

La observación constante no fue realizada en ninguno de los centros. Es decir, no hubo un procedimiento de sombra estricta, en todos los casos. En particular en los IES, hay varias horas coincidentes, como puede apreciarse en los horarios de la tabla que ofrecemos para mayor ilustración.

La falta de una observación completa no permitiría hacer comparaciones, lo cual no era un propósito de la etapa. Buscábamos indicios para organizar el trabajo de campo. En último término, comparar tres centros no satisfacía nuestras necesidades e intereses. Hemos contado todas las actividades de los di-

ran segundos, otras bastante más. El propósito de tenerlas en cuenta era poner en evidencia la cantidad de eventos cambiantes a los que se expone el directivo y en un lapso relativamente breve, a veces.

Por ejemplo, un jefe de estudio mantuvo cinco relaciones interpersonales diferentes en cinco minutos; en cuatro de ellas aportó soluciones y tomó decisiones. Eran cinco minutos poco antes de mediodía.

OBSERVACIÓN 1

Aparece gente que demanda atención:

1' para un alumno con una queja

1' para P., un bedel

1' para un docente que deja un mensaje

1' para otra docente

1' para un alumno que ha solicitado un cambio de asignatura optativa y le dice que vuelva el viernes.

Necesito darme una tregua, y sale.

(Centro 4 - Hoja 4 - día 6, lunes)

Figura 60. Observación 1

Barnard (1938) ha mencionado que la labor fundamental del directivo es mantener en funcionamiento la organización (p. 46). Mintzberg (1991b), que el administrador del trabajo profesional pasa mucho tiempo resolviendo las anomalías de la estructura (p. 211). Drucker (2001) plantea que el tiempo de un ejecutivo pertenece a los demás: todos pueden interferir con su tiempo – y lo hacen -, y es prácticamente inevitable (pp. 18-19). Incluso, Braybrooke (1964) sostiene la noción de que su labor es inconmensurable, por cuanto si pudiera normalizarse sería probablemente similar a la que cumpliría un empleado de menor nivel en otra organización (p. 534)

Otra situación, extraída de la hoja del centro cinco, también es elocuente. Si corresponde a rasgos de un estilo propio; o, a acuerdos entre los miembros del equipo; o, a otras variables que pudieran dar una causa, no son motivo de la discusión. Sólo lo comentamos, para dar cuenta de lo que observamos.

OBSERVACIÓN 2

Se va a organizar grupos donde faltan dos profesores. Hay profesores de Guardia, pero tienen tareas específicas para esta hora y ya asignadas. Comento. Creí que era tarea de E.

Al mismo tiempo está resolviendo el caso de una niña musulmana que quiere entrar a clase de religión con sus compañeros. Comento. Es (...). Según mi percepción, no entiende nada de español. Me dijeron que sabe francés. Y ante la perspectiva de caer en manos de otro docente, supongo que prefiere estar con sus compañeros. (...) [Más adelante en el recorrido] Le explica a la alumna que hablará con su tío sobre el tema de la clase de religión y la devuelve al aula. Comento. Se fue convenciendo por el camino. Al final me dice que es más bien historia de la religión.

(Centro 5 - Hoja 5 - día 3, jueves)

Figura 61. Observación 2

Fue al comenzar la jornada, en la primera hora de clase.

En esa ocasión y casi simultáneamente, hemos contabilizado cuatro actividades del director: 1. Organizar un primer grupo que no tiene docente. 2. Contener a una profesora que no sabe qué hacer con una alumna. 3. Organizar un segundo grupo que no tiene docente. 4. Dar una solución a una alumna musulmana sobre la clase de religión.

En cambio, suscribir varios documentos de trámites burocráticos constituye una única actividad.

Con este criterio, hemos llegado a contabilizar doscientas ochenta y siete actividades diferentes de los directores tomando como base, para esta muestra, cinco días de lunes a viernes. En el centro seis no pudimos realizar observación un día viernes, por lo cual no aparece ninguna actividad.

ACTIVIDADES DEL DIRECTOR OBSERVADAS			
	Centro 4	Centro 5	Centro 6
Lunes	23	43	2
Martes	36	18	10
Miércoles	21	10	24
Jueves	15	47	20
Viernes	7	11	
Total	102	129	56

Tabla 64. Actividades del director observadas - IES

Lo que muestra la tabla no es la totalidad de las actividades que realizaron los directores, sino las que presenciamos. Entendemos que no es correcto suponer en este caso, que un director haya realizado el doble que otro, pero sí que evidentemente realizó bastantes más. Hay muchas variables en juego que inciden en el resultado. A las características particulares de cada centro - por su contexto, oferta, alumnado, medios, entre otras -, podemos agregar los acuerdos implícitos y explícitos del equipo directivo; su propia experiencia como equipo; y, la experiencia particular de sus integrantes.

En este sentido, por ejemplo, podemos comentar acerca de los equipos de cada centro.

4.1.3.4.1 Los equipos directivos de los IES en la etapa preliminar

En el centro cuatro el director tenía siete años en el equipo directivo. Fue invitado como jefe de estudios y luego se postuló a la dirección. Por lo tanto, el equipo debió incorporar al menos un nuevo jefe de estudios. En el curso 2010-2011, estaba comenzando un nuevo secretario. El director estaba completando un primer mandato de cuatro años.

OBSERVACIÓN 3

(...) la secretaria que había aquí desde hacía diez años. Pues este año le ofrecieron un puesto de asesora de lenguas extranjeras en el CEFORE, y dijo, es una experiencia nueva, llevo diez años, aquí de secretaria, voy a ver cómo es. Entonces pasa este año en comisión del servicio, y manteniendo su plaza aquí.

(Entrevista al director 4)

Figura 62. Observación 3

En el centro cinco el director también estaba en su cuarto año. Había sido jefe de estudios en un IES, fuera de la ciudad. Integraba el claustro desde 2001. Llegó a la dirección cuando su predecesor presentó renuncia. Su equi-

OBSERVACIÓN 4

Eso también me animó. Porque no es lo mismo arrancar, en un centro tan complejo como es éste, todo el equipo nuevo, a hacerlo con tres personas que llevaban ya ocho años en el cargo y que sabían cómo funcionaba la cocina por dentro

(Entrevista al director 5)

Figura 63. Observación 4

po conservó a los jefes de estudio y al secretario. Más bien fue una condición para asumir el cargo, que los tres continuaran.

En el centro seis el director estaba completando su tercer mandato. Supimos que pensaba abandonar la dirección, pero no estaba claro si se retiraba el equipo completo, como al final resultó. Tenían una cohesión evidente y tres de los cinco habían sido directores allí o en otros centros. El más moderno era el jefe de estudios, que había relevado a su predecesor cuando se jubiló. El resto llevaba doce años trabajando juntos. Y unas trayectorias aún más extensas.

OBSERVACIÓN 5

En aquel momento yo tenía 26 años, cuando fui por primera vez direct... Un centro mayoritariamente masculino, ya que era de Formación Profesional (...). La juventud también es un poco osada. Normalmente no piensas tanto. Ahí estuve tres años

(Entrevista al director 6)

Figura 64. Observación 5

La jornada del equipo comenzaba con un café en la cantina del IES, donde se intercambiaban novedades. Era una reunión de trabajo en la primera opor-

tunidad que estuvieran todos juntos, porque algunos días el director dictaba clase a primera hora del turno. Todos los días se retiraba a la una y media.

Si por una parte aparece una diferencia amplia entre la cantidad de actividades de los directores, la calidad, el tipo de eventos - según nuestra clasificación -, es semejante. En la totalidad de los eventos que registramos, los dedicados a cuestiones pedagógicas fueron virtualmente inexistentes:

- (i) en el centro cuatro hubo dos horas en los nueve días, cuando el jefe de estudios participó en las reuniones de evaluación inicial, que a su vez tienen carácter formal. Son obligatorias;
- (ii) en el centro cinco el director discutió con el orientador en dos ocasiones - alrededor de quince minutos cada vez -, alternativas pedagógicas para dos alumnos;
- (iii) en el centro seis no presenciamos ninguna actividad pedagógica, pero tomamos conocimiento de que el jefe de estudios se entrevistó con la madre de un alumno en relación con su comportamiento (fue una reunión privada y permanecimos fuera de la habitación).

Las anotaciones en las hojas de observación han sido espontáneas. En la medida de lo posible prolijas y claras, pero espontáneas, porque debían acomodarse al ritmo de los eventos. Una selección de esas anotaciones podría ser ilustrativa de lo que se vivía durante estas visitas de la fase preliminar, por esa razón hemos confeccionado la tabla siguiente. No perdemos de vista que la selección está orientada por la percepción que tuvimos del acontecer en cada centro. Por eso, las hojas de registro forman parte de los anexos del informe. Una manera de rendir cuentas.

Los fragmentos que presentamos dan una imagen de la percepción del director acerca de su propio tiempo, dentro y fuera del centro. Da la impresión de que no resulta práctico o posible cumplir una agenda.

Si en las organizaciones, en general, hay aspectos que no están completamente contenidos, los centros educativos parecen ser un exponente de dichas

incertidumbres (Crozier, 2010, p. 187; Katz y Kahn, 1966, pp. 304-308; 1977; Mintzberg, 2009, p. 133).

EXTRACTO DE ANOTACIONES EN LAS HOJAS DE OBSERVACIÓN – CENTRO 4	
“¡Dios mío! ¡Cuántas cosas tengo que hacer y no hice nada!” (Apoyando la palma derecha en la frente)” [Director]	Día 1 lunes 12.53
Comento. He notado que los docentes vienen a ver a D por cuestiones que pueden o han resuelto con otros gestores y pienso “todos quieren que D los atienda, aunque el tema lo pueda resolver otro”. Después me doy cuenta de que hay 80 docentes y lo anterior es solo para un puñado, 10, quizás.	Día 3 miércoles 10.25
D está “asentándose” en la jornada. Se percibe fatiga. Me explica que ayer fue un día largo: después de comer, a la tarde, se reunió con las familias de alumnos que recibirán estudiantes de Alemania y de noche hubo una cena de camaradería de directores de IES de la zona de Lugo (asistió gente de hasta 30 km). Se acostó a las 2. Pero esas reuniones son siempre buenas, pues comparten experiencias; enfrentan los mismos problemas; por ejemplo, la instalación de las aulas del programa ABALAR ha provocado “apagones informáticos” como acá.	Día 5 viernes 9.43
Consulto a S sobre una entrevista: no será posible. Un día más de observación no aportará nada. Me despido. Lo mismo con E. Me proporciona un ejemplar del formulario de acta de las reuniones de evaluación inicial. Es un diseño propio del centro. Pregunto por otros documentos, pero no los consigo o me refiere a D, que a su vez sugiere que los tiene E: la prueba de comprensión lectora, que fue producida por un equipo de docentes para aplicar en 1º ESO, y de la cual se sirven todas las asignaturas. El cuadro de resultados 2009-2010, que vi la semana anterior. El acta de reunión de la comisión de coordinación pedagógica, que fue el lunes (en este caso me explican que es S que la tiene que hacer). D me proporciona la de fin de año 2009-10, que vi pegada en la cartelera de la Jefatura de Estudios en la sala de profesores. D toma mi dirección de correo electrónico para pasarme los resultados, cuando estén corregidos. Y en concreto, todo el equipo está en actividades de gestión.	Día 9 jueves 13.25

Tabla 65. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 4

Durante la visita al centro cuatro el orientador estaba ausente temporalmente. Pensamos que el jefe de estudios haya abarcado parte de sus funciones, al menos en cuanto estaba más próximo a la suya. Sería una explicación para lo que nos pareció una densidad de trabajo casi sofocante.

OBSERVACIÓN 6
Vuelve al despacho. Atiende a un docente. (3') Me sugiere o pregunta que O no está esta semana. (...) Comento. Por eso estoy todo el tiempo con E, y pienso que es agobiante. Hoy, por ejemplo, solamente tiene marcadas dos horas de gestión – 2ª y 6ª - y una de clase; sin embargo, durante las tres horas anteriores realizó actividades de gestión, y cuando fue a usar tiempo propio, avisó a D con un tono que parecía de disculpa por la emergencia
(Centro 4 - Hoja 4 - día 9, jueves)

Figura 65. Observación 6

Los directores mencionaron la delegación como una de sus herramientas de realización. Delegar parecería un signo de competencia administrativa. Sin

embargo, en un centro percibimos una especie de inversión de roles. Pensamos que quizás cuando un directivo ha tenido experiencia en un cargo, la traslada al siguiente, y sigue haciendo lo mismo. El director cinco consideraba que en realidad se trataba de una distribución de tareas donde se adaptaban, con arreglo a lo que mejor sabía hacer cada uno.

EXTRACTO DE ANOTACIONES EN LAS HOJAS DE OBSERVACIÓN – CENTRO 5	
Me dice que llevará unos trámites para su casa, porque acá entra y sale mucha gente	Día 1 martes 13.20
“¿Tú ves en algún centro de mil alumnos que el director esté haciendo esto? ¡Me tiene loco esto de la disciplina!” Me cuenta que 35 profesores son exclusivamente de secundaria, ESO y BAC; y que tiene dos grupos en cada curso de ESO además de un PDC en 3º y uno en 4º. Aparte y ya dentro de la FP, un grupo de PCPI Programa de Calificación Profesional Inicial, para alumnos mayores de 16 años que no completaron la ESO. Exactamente igual a los cursos básicos del CETP (UY), pero sin lengua ni matemáticas.	Día 2 miércoles 13.25
D y E le muestran al padre, que está esperando arriba en la antesala, un parte de incidencia de su hijo, y lo dejan a la espera de la tutora. Sin embargo, noto que E le pone paños tibios: “son adolescentes”, como que es una conducta esperada. No sé si desacredita al docente o le salva el pellejo al alumno porque conoce al padre o percibe alguna medida drástica.	Día 3 jueves 12.55
D conversa con VD las novedades de su encuentro con el Inspector. Una propuesta de educación a distancia de FP que no fue divulgada a los institutos, se está poniendo en práctica sin haber tenido oportunidad de estudiarla. No sé cómo afecta al centro, es el tema principal de conversación. Y lo mismo con el curso en Vigo a donde fue aceptado un profesor de FP (Eduardo) con tres alumnos. El tema general parece ser que se actúa directamente desde la Xunta sin pasar por las direcciones, que se enteran tangencialmente, cuando estas decisiones y eventos afectan directamente la gestión.	Día 4 viernes 11.15
Cuando salimos de la cantina, contigua a la sala de profesores que tiene ordenadores, una profesora le sale al cruce para denunciar un incidente. Según entiendo se retiró del aula conmovida, y se hizo cargo una profesora de guardia. En el camino le va dando detalles. Comento. Primero que salió de la clase porque no pudo con los alumnos. Segundo. Que no se informó a E, sino a una colega – supongo que por estar de guardia. Tercero. ¿Porqué ahora se le informa a D cuando la ve pasar?	Día 4 viernes 12.31

Tabla 66. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 5

En la entrevista con este director nos expresó dos situaciones que nos parecieron contradictorias: i) cómo en sus tiempos de jefe de estudios no hacía tareas de director, en cambio sí realizaba tareas del jefe de estudios desde la dirección; y, ii) no tenía idea de cuál era el horario formal para el cargo de director.

Nos íbamos imaginando que la asignación de tiempo a las actividades directivas era una formalidad, funcional a la burocracia de la que

OBSERVACIÓN 7

Cuando era jefe de estudios, no hacía nada de director. Ahora de director, sí que haces muchas veces de jefe de estudios... No sé ni cuántas son [las horas de dirección] (...) [a todos los institutos les pasa igual] tengo contacto con mis compañeros y sé que es así.

(Director 5)

Figura 66. Observación 7

forma parte un centro educativo oficial. También nos dejaba dudas el intercambio de tareas según las habilidades de cada miembro del equipo directivo del centro cinco. ¿Quién tenía las del director? Porque el director estaba realizando tareas de otro u otros cargos. Las o algunas de las de jefe de estudios, expresamente. Nos hicimos a la idea de que podría haber datos que no nos estaban proporcionando, o que no habíamos sabido poner en evidencia.

Naturalmente la muestra con la cual cumplimentamos la fase preliminar abarcaba diferentes estilos de gestión. En contraposición con lo visto hasta ese momento, el equipo directivo que encontramos en el centro seis parecía más equilibrado. Hemos anotado que había una reunión de trabajo cada día, aunque no tuviera las

formalidades que podrían atribuírsele, pero que en la observación quedaba en evidencia. No había una peregrinación por el despacho de la dirección y sus intervenciones en los corredores eran puntuales. Por ejemplo, desalentar salidas in-

necesarias de los alumnos, afuera del IES, a

la hora del recreo. El director era consciente de las limitaciones del sistema, con los niños de algunos colectivos. También tuvimos la impresión de que el jefe de estudios estaba en proceso de adaptarse a la templanza del resto.

En la perspectiva que da el tiempo, hemos llegado a pensar que la secuencia de visitas, elaborada de hecho por el director del proyecto, fue deliberada y con el propósito de introducirnos gradualmente en la realidad local. Eviden-

EXTRACTO DE ANOTACIONES EN LAS HOJAS DE OBSERVACIÓN – CENTRO 6

Mi primera impresión es que tras doce años en la dirección este equipo trabaja de memoria y tiene controlada la situación [Registro 01116 1].	Día 2 martes 09.35
...va para la oficina administrativa a revisar el correo electrónico. Comento. Entonces me doy cuenta de que en la dirección solo hay teléfono y fax. (...) Aportes de una conversación informal. "Hay un alumno marroquí que no habla español. Le hacemos creer que estudia. No habla la lengua, está en 1º BAC, cuando cumpla 16 se irá por su cuenta" (D: sic). Un problema de la orientación que no tiene experiencia de aula es comprender que hay alumnos que no pueden ni quieren estar allí. (D: no es literal, sí el concepto)	Día 3 miércoles 13.10
No realicé observación de gestión. Veo a E en su despacho y ya hemos conversado sobre una entrevista. Creo que no se sentiría cómoda en una observación. Solamente la acompañaré un día.	Día 4 jueves 13.25

Tabla 67. Extracto de anotaciones en las hojas de observación - centro 6

temente, nuestra experiencia previa ayudó. Compartimos con el director del centro seis que es muy difícil concebir la realidad de la educación de los adolescentes a partir de la experiencia personal como alumno, que la mayoría tenemos. Es necesario entrar al aula, cerrar la puerta y conocer ese mundo de espaldas a la pizarra.

4.1.4 Análisis de lo observado

El análisis de lo observado en la fase preliminar del proyecto consistió en producir una descripción de los hallazgos en la muestra; y, partiendo desde allí - mediante un procedimiento inductivo -, construir la metodología y decidir las técnicas e instrumentos de la investigación. La decisión fue más bien una ratificación de algunas ideas previas.

Una primera aproximación a los centros, de esta fase preliminar, podría ser a través de algunos datos cuantitativos. Los datos proceden de la ficha de centro que elaboramos como entrada al terreno. No están todos. Después, nuestras impresiones de la observación. Finalmente, lo que obtuvimos en las entrevistas.

4.1.4.1 Los centros en cifras

Hemos confeccionado una tabla con algunos números de los centros visitados. La tabla tiene algunas limitaciones, pero es un esquema que ilustra sobre el conjunto:

- (i) El centro dos es un instituto privado y puesto que al final, como exponremos, el trabajo se realizará sobre los públicos, no lo publicamos. De hecho, no los tenemos en general y los que tenemos serían una distorsión. Hay 48 profesores en total – sumando primaria y secundaria -, entre los cuales se cuentan religiosas de la comunidad propietaria y un número de docentes que cumplían media jornada, mientras hacían la transición hacia la jubilación.

- (ii) En el centro cuatro falta el número de alumnos en la ESO. Cuando lo mencionamos no fueron proporcionados y no nos ofrecieron obtener el dato.
- (iii) El presupuesto de los CEIP no aparece porque los directores nos explicaron que, por un lado, está destinado al pago de los servicios como energía, calefacción, teléfono y poco más; y, por otro lado, que los ayuntamientos apoyan directamente a los centros a su solicitud, algo que no ocurre con los IES.

Los IES solamente tienen relación con la Consejería de Educación. El comedor es un ejemplo, y tanto, que mientras en los CEIP el director es ajeno al mismo, en un IES, el propio director hacía la guardia correspondiente cada día.

FISONOMÍA DE LOS CENTROS OBSERVADOS						
Centros	1	2	3	4	5	6
Alumnos totales	240	SD	265	800	1000	900
Alumnos en ESO	0	SD	0	SD	150	350
Profesores	24	SD	30	81	104	89
Administrativos	0	SD	0	3	4	3
Conserjes	1	SD	0	3	4	3
Servicios	0	SD	0	SD	5	4
Presupuesto anual	SD	SD	SD	90000	400000	148000
Repetición en ESO	0	0	0	7%	1-4/gpo.	5%

Tabla 68. Fisonomía de los centros observados

Un dato interesante acerca de la contabilidad presupuestal de los IES es, que los gastos se estaban ejecutando según una clasificación de nueve categorías, una de ellas genérica. Estas categorías estaban asociadas con los consumos,

principalmente: energía, combustible, teléfono. Por esa razón, la mayor parte del gasto, dirigido a los fines específicos del centro, debía registrarse en la categoría genérica. De ahí que esta pudiera resultar la de mayor volumen. En consecuencia, su falta de especificidad permitiría ajustar los presupuestos a la baja, invocando que la mayor parte del gasto es inespecífico.

Los CEIP no tienen estos problemas y es posible que el plan de cuentas de los centros, responda más a su lógica de funcionamiento que a la de los IES. Pero, para discutir el tema tendría que llegar a la dirección o a la secretaría un profesional con conocimiento de, y experiencia en, presupuesto y contabilidad pública.

Los IES tradicionales manifestaban su disconformidad con el presupuesto, en comparación con los de los IES que nacieron como centros de FP. Nos explicaban que ellos reciben partidas para reponer los materiales que consumen los alumnos en los talleres y eso les permitiría otra flexibilidad. Reconocimos la situación, porque también ocurre en Uruguay: los alumnos de fontanería por ejemplo, reformaron los baños de nuestro centro. Los IES tradicionales, a su modo, también tienen gastos importantes, aunque un viaje con propósito didáctico pueda verse como una frivolidad.

OBSERVACIÓN 8

Nosotros tenemos una dinámica tremenda aquí. De viajes, de visitas, de gastos. Cargar todo eso, el coste económico que supone esto, a las familias de los alumnos, nos fastidia mucho. Y asumirlo nosotros, el centro, nos es muy complicado. No tenemos el presupuesto (...) todo lo que hacemos es para mantener la calidad de nuestra enseñanza. Si bajan los presupuestos se afecta. Si los padres tuvieran que poner el dinero, sería un problema muy gordo porque generaría desigualdad (...) no podríamos abordar muchas actividades que yo creo que, en fin, mejoran mucho la calidad de la enseñanza y que merecen mucho los alumnos. Eso es lo que me preocupa. Que tengamos que encender menos la calefacción. Que tengamos menos dinero para organizar actividades.

(Director 4)

Figura 67. Observación 8

En la tabla que elaboramos es significativo el número de personas. Los IES prácticamente triplican el personal y alumnado de los CEIP; sin embargo cuentan con un vicedirector y los directivos tienen el doble de horas asignadas a esa función. En realidad no hemos podido discernir (i) si la proporción tiene una lógica relacionada con la presunta complejidad de los IES; o, (ii) si los directivos dedican unas pocas horas a la docencia directa para cumplir con el ritual que los mimetiza con el resto del claustro, y les recuerda que no es un cargo de dedicación exclusiva. Aun así, muchos dedican más de 37 horas y media a la semana y nadie los considere ineficientes por eso.

Las cifras correspondientes a la repetición en la ESO son aportes verbales. No revisamos ningún documento y más arriba hemos aportado un ejemplo del celo con que se conservan.

Cuando preguntábamos por este dato, nuestro interés era advertir si se trataba de un asunto sensible sobre el cual fuera necesario intervenir. Un

OBSERVACIÓN 9

(...) después de cada evaluación se estudian los resultados de la evaluación. Por materias y por cursos. Entonces, si de repente – yo qué sé – en Geografía suspenden el 80%, paramos a ver: 'Aquí pasa algo'. 'Vamos a ver este estudio. ¿Por qué aquí suspenden tantos? ¿Qué pasó? ¿Cómo se puede evitar que esto vaya así?'. Si que se estudia, sí

(Director 6).

Figura 68. Observación 9

director nos explicó que en su centro hay alguna forma de intervención, cuando los resultados de una materia son insuficientes para un porcentaje alto de alumnos. Es decir: parecería que muchos repetidores sería diferente y menos grave, que muchos suspensos en una asignatura.

4.1.4.2 Los centros según la observación

Nuestro trabajo de campo en esta etapa fue - en parte - emulación del realizado por Achard (1995) en Montevideo, para la Universidad Católica del Uruguay (UCUDAL). Allí observó a diez directores de centros que impartían ESO, que se denomina ciclo básico (CB). En las conclusiones explicaba la imposibilidad de cumplir su función pedagógica, por no ser una actividad suficientemente priorizada por los mismos directores - citada en Picón (2010, p. 18).

Una de las características de los directores, que observó en su trabajo de campo, fue que muchos de ellos ingresaban al cargo con proyectos de corte pedagógico, que eran dejados de lado por alguna de tres causas principales: i) la propia dinámica de la institución; ii) la de los jerarcas inmediatos en la IE; o, iii) otras limitaciones, de toda naturaleza.

Los directores de los IES de Lugo, que observamos, habían accedido a la dirección con y sin proyecto. El procedimiento ideal es la elección de un candidato que ha superado un proceso de selección previa, entre cuyos ítems figura el proyecto de

dirección. Así, se accede al cargo por hasta tres períodos de cuatro años. Sin embargo, existen dos procedimientos excepcionales, que comentaremos más adelante, para cubrir el cargo por uno o dos cursos.

Armas (1996), realizó una investigación para la USC, en cuyo informe da cuenta que los expertos anticipaban un nuevo modelo de actuación del director, a partir de la reforma educativa. Algunos de los consultados habían pro-

OBSERVACIÓN 10
<i>Estuve tres años como jefe de estudios, y a continuación presenté mi candidatura para director del centro (Director 4)</i>
<i>(...) entre un grupo grande de profesores del centro, se buscó un consenso para que alguien asumiese la dirección (Director 5)</i>
<i>(...) en aquel momento, solo podíamos ser directores los que tuviéramos el curso de función directiva.</i>
<i>(...) como tenía el curso, más tres años de experiencia, me obligaron a ser directora (Director 6)</i>

Figura 69. Observación 10

puesto que los directores cumplirían un papel de líder y dinamizador de la autonomía del centro, por medio del PEC; o, que su papel fundamental sería pedagógico (p. 212). Eso representaba una expectativa innovadora, frente a lo que en ese momento se percibía como ejercicio habitual del cargo. Se los veía más como gestores burocráticos, enlaces entre la AE y el centro, pero con poca capacidad para manejar recursos y contingencias; o, con poca capacidad para tomar decisiones y ejecutarlas (p. 211)

Los directores de IES que observamos en el curso 2010-2011 realizaron, casi exclusivamente, actividades administrativas. Su forma de acceso al cargo sugiere, más bien, una necesidad de completar la estructura del sistema burocrático - en el espacio de interacción entre el IES y la AE -; y, esto, más prioritario que el aporte de un proyecto de desarrollo local. Por otra parte, un director sugería su interés en permanecer en el cargo. Otro prefería postergar su decisión. Y el tercero había resuelto no continuar.

OBSERVACIÓN 11

(...) yo no quiero pensar ya desde ahora si me voy a ir o no. Cuando avance más el curso. No quiero trabajar con esa idea, así, de que yo ya no voy a estar aquí, el año que viene. O sí, que voy a estar. No lo sé. Yo creo que después de Navidades nos los plantearemos (Director 5)

(...) ahora, en un principio, nos vamos todos. Yo, por lo menos, me voy. (...) a ellos tampoco les apetece seguir. A lo mejor de aquí a junio, pues, cambian; creo que habría mucha gente de mi equipo que sería muy válida para el equipo siguiente. Ellos no quieren seguir, un poco por lealtad hacia mi persona (Director 6)

Figura 70. Observación 11

La realidad que observamos contradice la expectativa de algunos de los expertos que citamos. Pero, más intenso todavía, es el hecho de que por encima - por debajo o por el costado -, de la legislación y de las reformas que ella promueva, quizás podría identificarse una suerte de cultura o tradición primigenia. Tal vez, podría cambiar desaprendiendo y volviendo a aprender (Schein, 2010), lo cual resulta contradictorio y seguramente conflictivo, cuando se trata de la educación. Es un ámbito particularmente endogámico, en el cual las generaciones de docentes se van pasando el testigo, como en las carreras de relevos: la formación de los nuevos docentes ocurre, realmente, dentro de los departamentos. Está a cargo de los más antiguos, a partir de su experiencia y de su práctica.

La distribución del trabajo entre los miembros del equipo directivo era diferente en todos los centros. En los CEIP hay una presencia importante del director y tuvimos la impresión de que algunas tareas atribuidas a la secretaria las realizaban ellos. Por ejemplo, los registros escolares están a cargo de la secretaria. De hecho, los cumplimentan los profesores o los pasa el secretario según la destreza de cada uno con el programa. En una ocasión, un secretario buscaba, en el ordenador, los antecedentes de un alumno para la docente que los había producido, porque deseaba utilizar su contenido este año, nuevamente. En otro el director procesaba las solicitudes, de apoyo para libros, de las familias porque a fin de cuentas llevaban su firma y consideró práctico hacerse cargo de dicho trámite puntual. Es que el ordenador cambia muchos hábitos y tradiciones. ¿Qué sentido tiene hacer un borrador manuscrito para que otro lo transcriba y lo traiga luego a firmar? No diremos que aumenta o disminuye el trabajo, pero incide sobre los modos de hacer las cosas.

Anteriormente hemos mencionado una suerte de migración de roles entre directivos y también, que en los tres IES la situación era diferente. En uno, los directivos actuaban claramente en el rol de su cargo. En otro, observamos una especie de cobertura entre los directivos, aunque la subrogación iba de jefe de estudios a director o de orientador a jefe de estudios. En otro, tuvimos la impresión de que el director asumía algunos roles del jefe de estudios permanentemente y el jefe de estudios alguno del vicedirector.

El cargo de secretario como miembro del equipo directivo no existe en Uruguay. Es similar al del administrador, no es personal docente. Los funcionarios concursan y eligen centro definitivo. Los centros no tienen la autonomía económica de España. Los gastos generales están centralizados. Hay pequeñas partidas mensuales para gastos mínimos de papelería y similares.

Los equipos directivos están formados por directores que, en función de su precedencia en el cuerpo, ocupan la plaza de director o una de las subdirecciones. Hay tantos directivos como turnos de funcionamiento. Por ejemplo: un centro que tiene una matrícula en la mañana y otra entre la una y las

seis de la tarde, más cursos nocturnos, tendría tres directivos: un director y dos subdirectores, todos del mismo cuerpo de directores. Los institutos más grandes, con miles de estudiantes, tienen un director y, además, un subdirector de cada turno. Todos los directivos tienen la misma formación para el cargo y por lo tanto su trabajo es subrogar al titular, para que siempre haya un director presente. Aunque trabajan en equipo, las decisiones corresponden al director, que es quien posee la autoridad legal. Director es el primer cargo jerárquico de la carrera docente como directivo. Sucesivamente, y mediante concurso, se accede a inspector de diferentes grados y responsabilidades. La cabeza de la carrera funcional es el inspector general. Por encima está el directorio político – avalado por el senado -, que toma todas las decisiones, para todo el sistema y para todos los institutos. No podría ser más centralizado.

En el centro dos, CPR concertado, hemos explicado que los roles efectivos respondían a la estructura de funcionamiento interno y que los cargos legales satisfacían las exigencias formales, exclusivamente. La dirección real, concreta y efectiva estaba en manos de una religiosa y aunque tenía formación docente, diremos que su posición institucional estaba por encima de las que describe la LOE. También hemos expresado que lo mismo ocurre en los institutos privados de Uruguay, se habla de director general.

La relación con el claustro parece ser una especie de piedra en el zapato para el funcionamiento de los centros. Por un lado, casi nadie desea ocupar el cargo de director. Al mismo tiempo, quienes ocupan posiciones directivas podrían sentirse limitados, para tomar decisiones que en conciencia creen que beneficiarían a los alumnos, o al menos servirían para evitarles perjuicios. Creemos que demanda cierta habilidad de parte del director, manejar la micropolítica del centro (Ball, 2006; Baz Lois, et al., 1994; Fernández Enguita y Terrén, 2008; Gimeno, 2010a).

En un CEIP presenciamos reuniones de trabajo antes de comenzar el horario escolar y durante el recreo. Un relato que ya hemos introducido. El director había propuesto alquilar una máquina expendedora de café que contri-

buyó a desarticular un proceso de balcanización, con pequeños grupos que se reunían separadamente, según nos contaba. No podemos dar cuenta de este extremo, pero, sí observamos una especie de puesta al día encabezada por el director, a medida que iban llegando los docentes a la sala de profesores, cada mañana. Lo mismo durante el recreo, cuando se trataban temas relacionados con los alumnos y trámites en curso. El director informaba de cuanto iba surgiendo y de los asuntos particulares que interesaban a uno u otro profesor en su tarea. Otro director nos comentó que había una reunión del claustro esa tarde y su intención era resolver un tema en determinada línea, para lo cual tenía los aliados que harían la propuesta de su interés. No hay un estilo modélico para llevar adelante la dirección y la interacción. Sean 24 ó 104, creemos que es difícil hacer funcionar un centro educativo en régimen asambleísta, si se pretende ir más allá del cumplimiento de las rutinas imprescindibles que marca la ley. En el otro extremo del continuo, sólo la autoridad legal – en manos del director o centralizada –, tampoco puede garantizar un ambiente innovador o, por lo menos, uno donde se atienda la demanda particular - las necesidades educativas -, de cada estudiante.

4.1.4.3 Los centros según sus protagonistas

Más arriba hemos dado cuenta de que mantuvimos 23 entrevistas con directivos de los seis centros que hemos visitado, en esta fase preliminar. Aquí, expondremos el análisis de las que realizamos a los directores. Utilizaremos una selección de citas asociadas a los temas que proponíamos en la guía. El fundamento para esta decisión metodológica es que no todos los directivos han sido formados para su cargo. Por eso, en general, nos han brindado su opinión, más bien en su condición de docentes. Esto es más evidente en los casos de los secretarios y jefes de estudios, aunque el secretario del centro seis fue una excepción. A su experiencia en ese cargo, sumaba la de haber sido director en otro IES, lo cual le daba un carácter único.

En cuatro de los seis centros que visitamos, el jefe de estudios o el secretario, era el miembro más moderno del equipo directivo y en dos lo era el director.

La actitud de los secretarios fluctuaba entre la actuación de un funcionario administrativo y la de un gerente a toda regla. En todos los casos, parecían conscientes de que su tarea estaba en las antípodas de lo pedagógico.

Los jefes de estudio parecían tener una emergencia cotidiana con las faltas de sus colegas. En el momento en que los visitamos estaban reuniendo los datos para

OBSERVACIÓN 12

(...) creo que desde el punto de vista social, ahora la educación de la ESO y del Bachillerato se contempla más bien como una guardería de los alumnos de esas edades. Esa es la mentalidad de muchos padres

(Secretario 6)

Figura 71. Observación 12

elevar el PGA. Normalmente, las guardias deberían cubrir las ausencias, pero advertimos más de una clase sin docente en los IES. Eran los espacios que aprovechaban los alumnos para retirarse del centro sin permiso. Un emergente casi inevitable, si los docentes de guardia están cubriendo ausencias, especialmente en los centros más grandes. A veces, los alumnos se excedían y faltaban a la siguiente clase. El dato surgía cuando se advertía que el estudiante había estado parcialmente presente, durante una jornada. Presenciamos una discusión sobre el punto, que se hace crítico, porque se trata de un adolescente y no de un adulto. En estos casos se hacía realidad el concepto de un secretario, quien pensaba que muchos padres veían el instituto como un lugar para dejar a los chicos con cierta garantía, más que como el centro de estudios de ESO o bachillerato que es su verdadero propósito.

La validez de su razonamiento se fundaba en la idea de que si se pensara en obtener una buena educación, no debería haber nada mejor que hacer durante las horas de clase, que asistir a ellas. En un centro presenciamos cómo alumnos apuraban el paso fuera del IES, ante el llamado de un profesor de guardia. El director salió de su despacho cuando oyó al docente dando voces y le pidió los nombres de los alumnos, pero no los conocía.

Los CEIP normalmente no tienen estos problemas, porque el portal está con llave; y, porque, tradicio-

OBSERVACIÓN 13

Lo que menos me gusta es pensar, y a veces, que me invada, la idea de que confunden un centro de primaria con una guardería, o con un 'aparcamiento'

(Director 3)

Figura 72. Observación 13

nalmente, se distribuyen los alumnos en otros grupos. Un jefe de estudios comentaba que si faltaban cuatro profesores no podía cubrir todos los grupos. El director, nos transmitió su preocupación sobre la imagen de la escuela, que coincidía con la del secretario del IES.

El ausentismo docente parece ser un fenómeno habitual en la educación pública. Cada año el sistema educativo de Uruguay aporta en su memoria anual el porcentaje de clases efectivamente dictadas. La prensa le dedica varios días al tema. Es un ritual periódico, donde por un lado los editorialistas deducen la cantidad de faltas de los docentes; y, por el otro, los dirigentes sindicales aparecen en los medios explicando que en ese dato están incluidas las clases no dictadas por falta de designación de docentes y las perdidas por comisiones del servicio dispuestas por la AE.

En Uruguay un profesor de Secundaria muchas veces cumple parte de su horario en un turno y lo completa impartiendo clases en otro. Las reuniones de las juntas de evaluación se realizan a contra-turno para no afectar las clases del propio centro: si se evalúa a un grupo matutino, la reunión es por la tarde. Esta actividad es prioritaria y precede al dictado del curso, por lo tanto, se puede producir una inasistencia. Los tribunales de examen tienen el mismo efecto. La AE no desglosa, en la memoria que publica, las causas por las cuales no se dictaron todas las clases programadas. Los centros privados deben realizar sus reuniones en el mismo turno en que se dictan las clases. Las faltas de los docentes son invocadas repetidamente por los padres cuando optan por la educación en centros privados. En Uruguay no hay conciertos, como hemos expresado previamente.

Evidentemente, la ausencia de los profesores tiene un impacto directo en lo pedagógico, que no se puede compensar con ninguna medida, sencillamente, porque no se dan las clases. Pensamos que el acto presencial del docente, en la educación obligatoria, no tiene ningún equivalente. Si existiera un sustituto válido para procesar el hecho educativo en este nivel, podría ser que los temores, de los directivos que hemos citado antes, se confirmaran. Eventualmente, los docentes serían innecesarios; y, efectivamente, los padres que

ven en los centros educativos una guardería, tendrían razón. Lo de aprender, sería en otra parte. ¿Cuál podría ser el impacto sobre la vocación para la dirección?

4.1.4.3.1 Las voces de los directores

En el mismo sentido que realizamos la observación - atribuyendo las actividades a lo administrativo o a lo pedagógico -, hemos realizado el análisis de texto de las entrevistas a los seis directores. Creemos que hay citas recurrentes. Las transcripciones completas aparecen en el anexo VD2.

Más arriba hemos comentado que algunos equipos directivos se formaron a partir de la vocación al cargo de quien actuaba como director (centro uno, centro cuatro); en otros, se hizo un acuerdo para asumir un relevo forzado (centro dos, centro tres, centro cinco); y, una vez, la IE había tenido la iniciativa para promover la designación (centro seis). Estas circunstancias podrían influir en la actuación y las percepciones de los titulares acerca del desempeño del cargo.

4.1.4.3.1.1 Lo bueno, lo malo y lo feo de la dirección

Hemos preguntado por lo más satisfactorio y lo más insatisfactorio, o las frustraciones, que había producido el ejercicio de la dirección. Entre lo satisfactorio hemos incluido las expectativas acerca del rol, el propósito.

El director uno expresó su satisfacción por el buen ambiente entre los profesores. El director dos fue ambivalente, comentó que las mismas cosas que le causaban satisfacción, le provocaban frustración, en función de su desenlace. Aún así, tenía un proyecto centrado en las relaciones interpersonales del plantel docente. El director del centro tres, también resaltó la armonía del plantel. El director del centro cuatro, se mantuvo en esa línea y agregó otros actores principales de la comunidad educativa. El director del centro cinco resaltó lo institucional y sus destinatarios. El director del centro seis, también personalizó al instituto.

Entonces parece que los directores que observamos habrían encontrado satisfacción en: i) la construcción y desarrollo de relaciones interpersonales productivas; ii) el éxito escolar; iii) la mejora institucional.

LO SATISFACTORIO EN EL CARGO DE DIRECTOR
<p>Me gusta organizar, en este caso el trabajo de los profesores. Quizás ese sea el objetivo principal del trabajo de la dirección; lo más satisfactorio para mí como director es conseguir que el grupo humano que está en el centro funcione; el objetivo principal que yo me planteo, si tú vienes al centro y estás a gusto, evidentemente vas a desarrollar tu trabajo mejor; intentar que en el centro de trabajo estemos lo más a gusto posible y desarrollemos nuestro trabajo lo mejor posible, lo mejor que sabemos. Y para eso yo creo que es fundamental que todo el mundo esté a gusto; el nivel de asistencia a las comidas es el cien por ciento. Nosotros estamos completamente satisfechos de ese ambiente. (Director 1)</p>
<p>Yo quería trabajar sobre todo el tema de las relaciones interpersonales más que por la relación entre los profes, sí tal vez por la relación entre las etapas y la relación de los profes con la dirección, pues ahí ya se estaban viendo diferencias, dificultades. Llámalo como quieras. Entonces a final del curso se elaboró un cuestionario sobre clima, sobre los diferentes aspectos del clima de centro a nivel de todo: profesionalidad del profesorado, a nivel de gestión del centro – cómo ven ellos la gestión del centro – y comunicación y relación entre profesores, entre etapas y con el equipo directivo. Entonces se hizo el cuestionario, se tabuló el cuestionario, se extrajeron unas conclusiones y estamos ahí, el equipo directivo, viendo un poco por dónde empezar. (Director 2)</p>
<p>(...) por lo menos yo así lo percibo, el cambio de armonía entre todo el conjunto del profesorado. Armonía plena, hasta el punto que si se va, nos vamos a tomar un café, hay pelea por quién invita a tomar el café. Ese es un signo de buena armonía, de buena interrelación. (Director 3)</p>
<p>¿Los más ilusionante, lo más agradable? Pues, yo creo, la relación con los propios alumnos. ¿No? La relación con los compañeros. (...) es lo mejor que hay en el centro. (Sonríe). ¡Un tesoro! Como dicen algunos compañeros... ¡Y yo tengo muy buena relación con los padres! Yo me preocupé de potenciar la asociación de padres. La participación y la intervención de los padres en el centro, porque considero que todos tenemos un mismo objetivo. (Director 4)</p>
<p>Si lo hiciéramos todos movidos por el número de horas que voy a trabajar o el dinero que voy a cobrar, habría cosas que no haría nadie. Tienes la esperanza de que el centro... Le quieres al centro. Crees que puedes hacer cosas para que mejore. Y hay otras motivaciones; Y lo más satisfactorio, (...) Cuando consigues... Un solo niño que entró en una situación malísima, poder solucionar su vida, o poder reencauzarlo a estudiar, o... Se va de aquí con el título, y te lo agradece... Eso es lo mejor. (Director 5)</p>
<p>(...) la experiencia más satisfactoria es ver cómo cambia tu instituto. Llega un momento en que el instituto pasa a ser parte de tu vida. Lo ves no como un lugar de trabajo, sino como algo que tú estás casi moldeando; lo más satisfactorio: el hecho de que trabajaste para cambiarlo, conseguimos cambiarlo; y pasas a tenerle un cariño, pues, muy especial. (Director 6)</p>

Tabla 69. Lo satisfactorio en el cargo de director

Estos satisfactores (Maslow, 1998; Maslow y Maslow, 1971), además, coincidirían con sus expectativas en el cargo: lo que querían hacer. Cuatro directores mencionaron las relaciones armónicas entre el plantel, incluyendo el di-

SATISFACTORES en el EJERCICIO de la DIRECCIÓN

1. construcción y desarrollo de relaciones interpersonales productivas;
2. éxito escolar;
3. mejora institucional.

rector del centro privado. El hecho de que el clima de trabajo amigable no se dé por supuesto, y que se asuma como parte de la función directiva, podría sugerir que las relaciones interpersonales en los claustros fueran volátiles.

Figura 73. Satisfactores en el ejercicio de la dirección

Quizás sea necesario indagarlo durante el trabajo de campo; sin embargo, una pregunta directa podría inducir a producir respuestas sesgadas, aunque sean anónimas. Discutiremos esta decisión más adelante.

Las experiencias más insatisfactorias, frustrantes; o, en general, negativas, que han vivido los directores observados fueron expresadas así.

LO NO SATISFACTORIO EN EL CARGO DE DIRECTOR
Quizás, a veces, lo más desalentador es negociar con la Administración, porque a veces la administración está como muy alejada del centro, entonces tú les cuentas cosas y ellos te escuchan, pero, a veces como quien oye llover. (Director 1)
(...) malentendidos que hay cuando tu intención es buena y las cosas son entendidas como algo que no... (Director 2)
Lo peor es todo lo inherente a llevar la dirección del centro, la secretaría del centro y la jefatura de estudio del centro. En pocos años pasamos de: que todo se resolvía prácticamente en la inspección y en la Administración, con todos los auxiliares administrativos, administrativos y funcionarios que tenían, a que todo esto viniese a parar a los centros. Y desde los centros teníamos que resolver absolutamente todo. Todo. Y sin administrativos y sin auxiliares administrativos. (Director 3)
Lo más frustrante, la disciplina y no poder hacer cosas por algunos niños que quisieras sacar adelante y no puedes. Porque al final es nuestra función; Tendría que tener alumnado de un solo nivel, a lo mejor, para que pudieses trabajar. De lo que te tienes que preocupar, con un alumno de Formación Profesional,... No habrás visto en estos días, que los alumnos de Formación Profesional den problemas de disciplina... Pero son alumnos a los que hay que buscarles dotaciones de material, convenios con empresas, salidas laborales, etcétera. Y los alumnos de la ESO, dan muchos más problemas de disciplina. (...) primero, creo que no debería haber centros tan grandes, físicamente, hablo – este centro tiene una estructura de 12.000 m2, construidos, ocho mil y pico -; y, después, al haber alumnos de niveles educativos tan distintos, tan dispares, y con tantas... con necesidades tan distintas.; Tú imagínate, si yo no tuviese la ESO, el tiempo que yo pierdo con niños pequeños aquí, poniendo orden, etcétera, etcétera. Podría dedicarme a... A veces tengo la sensación de que la Formación Profesional la tengo abandonada por... por esas cuestiones. (Director 5)
(...) fue un año al principio muy duro, porque... es un centro muy poco abierto a cambios; Lo más frustrante... pues fue el primer año que estuvimos en la dirección. La actitud de algunos de nuestros compañeros. Porque algún compañero tomó una actitud... realmente kafkiana. (Director 6)

Tabla 70. Lo no satisfactorio en el cargo de director

El director del centro uno nos dijo *como peor, peor, peor, ninguna. Ninguna. Yo soy una persona muy relajada*, y se autodefinió como *una persona, así, bastante equilibrada*. Aunque pensándolo bien, lo peor de su trabajo no estaba dentro del CEIP, sino cuando se relacionaba con la AE. Consecuente con su planteo introductorio, el director del centro dos expresó, sin calificarlo como frustración, su preocupación por las reacciones negativas a propuestas bien intencionadas. Las relaciones interpersonales parecen la fuente de lo positivo y de lo que no lo es, como había expresado antes. El director del centro tres se quejó de la carga administrativa que le habían transferido, sin los medios que, a su entender, necesitaría. El director del centro cuatro no respondió la pregunta. Es decir que no habló de experiencias negativas, pero

tampoco las negó. El director del centro cinco nos pareció enfocado en los alumnos. El director seis recordaba los comienzos en el cargo que ejercía.

Las experiencias insatisfactorias de los directores - o incluso frustrantes -, que nos relataron los cinco que mencionaron alguna, se asocian con:

- (i) las relaciones con, y las decisiones de, la AE;
- (ii) las relaciones interpersonales no productivas en el ámbito del centro.

Hemos considerado en el primer grupo a los directores de los centros uno, tres y cinco. Este último, porque la organización escolar es un ámbito de competencia de la AE, que decide la oferta de los institutos. El director cinco se refería al tema con conocimiento de causa, creía que la diversificación de la oferta, en su IES, producía resultados menos eficaces, que una oferta concentrada de FP⁶⁵.

OBSERVACIÓN 14

(...) no conocerás un buen abogado que se dedique a todas las ramas del derecho. El que es buen abogado está especializado. Pues esto es igual. De hecho, la Consellería está creando unos centros. Hay uno por cada capital de provincia. Falta Lugo, que no tiene. Que se llaman CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional. Sólo hay formación profesional. Cuando vas a hablar a las reuniones y ves a los directores de esos centros, son otro mundo (...) A [director 4] le pasa al revés. Tiene un ciclo o dos de Formación Profesional, y su especialidad es la ESO y el Bachillerato. Y la Formación Profesional para ellos es la gran desconocida. Nadie... Yo no sé qué te habrá dicho él, que estuviste con él – además es un amigo mío -, pero casi nadie está de acuerdo con esta mezcla
(Director 5)

Figura 74. Observación 14

Los centros dos y seis parecen la antítesis de las experiencias satisfactorias de la primera parte; pero, en todo caso, las relaciones interpersonales en el claustro, sea entre docentes o entre los docentes - individual o colectivamente -, con la dirección, aparecen como el elemento que focaliza los éxitos o fracasos de la función directiva. Lo que nos pareció significativo fue que la relación contractual de los docentes no parecía ser una variable determinante. El tema emergió tanto con los funcionarios docentes como con los profesores empleados en los centros privados. Sin duda, habría que intentar obtener datos en el trabajo de campo.

Fue una sorpresa encontrar conflicto en la relación con la AE y es igual de delicado hacer una pregunta directa, como en el caso de las relaciones inter-

⁶⁵ Una tesis doctoral en la USC (Carnota, 2011), dirigida por Antonio Rial, del DOE, estudió la gestión de la calidad y excelencia en los CIFP.

personales. Una pauta de la sensibilidad, que presumimos que tendría, nos fue sugerida por la entrevista con el director uno. Poco después de expresar sus dificultades, agregó que se trataba de roles en oposición de intereses: el director pidiendo en beneficio del centro y la AE negando parte de lo solicitado. Sin duda, debe haber otras interpretaciones para esos roles.

OBSERVACIÓN 15

(...) yo entiendo que mi papel es intentar pedir todo lo que pueda para el centro, para que mi centro esté lo mejor posible, y el trabajo de ellos, en parte, es negar parte de lo que yo pido. Ya que cada uno está en su papel.

(Director 1)

Figura 75. Observación 15

La formación, para ejercer la dirección, es otro tema que deberíamos consultar. Es posible que la preparación para el cargo incidiera en las satisfacciones y frustraciones. Un solo director mencionó haber recibido un curso específico. Habían convocado interesados, como parte de una iniciativa que finalmente no se concretó: formar un cuerpo de directores. En un período anterior al año 2000, esa formación fue un requisito para acceder al cargo.

OBSERVACIÓN 16

En realidad no hay una preparación previa. No hay una preparación previa. Uno se presenta al cargo de director porque tiene... En fin... Tiene ganas... Tiene ilusión... Porque tiene intuiciones... Y una vez que consigues el cargo de director... te hacen participar en un pequeño curso – muy elemental – de gestión. Y nada más. El resto lo vas aprendiendo tú a base de enfrentar distintas experiencias...

(Director 4)

Figura 76. Observación 16

Los demás directores de centros públicos, que comenzaron a ser designados después de 2000, parecen haber sido reconocidos por su experiencia previa en equipos directivos.

Si recibieron algún tipo de preparación, no lo mencionaron. Podría pensarse que no hubo ninguna o que no la consideraron relevante

Es posible que ese curso, y el que nosotros encontramos en la oferta anual de la AE, fueran más formales que reales, un requisito para consolidar la designación. En cambio, todos dieron detalles sobre su formación universitaria. El tono nos daba la impresión de transmitir la idea de que ésa era la base de su actuación. Tres tenían dos carreras, otro era licenciado en derecho. En oposición a esta situación en el sistema público, el director del centro concertado nos informó que la congregación a la que pertenecía el colegio había decidió formar sus cuadros directivos mediante un máster. El curso de

directores que hemos identificado en la oferta educativa de la Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria no es comparable a un máster. Al mismo tiempo, en los últimos años, se ha establecido un Máster de Secundaria, de manera que podría ser cuestión de tiempo que la universidad comenzara a formar directivos, para los centros educativos.

Una propuesta razonable, para el proyecto, podría ser indagar las inquietudes de formación de los directores. Qué temas consideraban relevantes. Incluso, cuándo debería llevarse a cabo la formación. Hasta ese momento, había una tradición de consultar a los expertos acerca de lo que ellos creían que debería saber y saber hacer un director; sin embargo, en la práctica esas expectativas siguen pendientes de realización. Quizás los directores contemporáneos tuvieran alguna idea sobre sus necesidades de formación. Cuando Gimeno y su equipo (Gimeno, et al., 1995) investigaron las funciones - y en consecuencia, las necesidades de formación -, de los directivos, parecía haber un enfoque hacia el futuro. Aquí, estaríamos planteando preguntar las necesidades en función de la experiencia, es decir, manteniendo el marco vigente: ¿Cómo debería formarse un director; - mejor aún -, cualquier directivo, para que los IES incidieran productivamente en la vida de todos sus alumnos?

4.1.4.3.1.2 Lo pedagógico en la perspectiva de los directores

Casi todo el tiempo de la observación, los directores se habían dedicado a cuestiones no pedagógicas. En las entrevistas era necesario discutir sobre sus creencias acerca del rol que les correspondía y de cuál era su participación en lo pedagógico. Más que nada en los IES.

Para los directores de primaria hemos recuperado, de las entrevistas, su opinión sobre (i) los métodos de evaluación; (ii) el enfoque de la enseñanza y aprendizaje en su centro; y, (iii) los libros de texto. En los de secundaria, hemos recuperado su opinión acerca de (i) la ESO; (ii) la reforma que incorporó el enfoque de competencias; (iii) la imagen que tiene sobre los profesores del claustro; y, (iv) su papel en lo pedagógico.

4.1.4.3.1.2.1 *Directores de primaria*

Con el director del centro uno introdujimos el tema pedagógico a partir de las pruebas de evaluación diagnóstica.

OPINIÓN DEL DIRECTOR UNO ACERCA DE LO PEDAGÓGICO EN SU CENTRO	
EVALUACIÓN	<i>[Evaluamos] un poquito diferente, pero quizás sea el aire hacia el que, el camino hacia el que van circulando los textos. (...) cada vez, si analizamos los libros de texto de los últimos diez años y los comparamos, se han ido haciendo menos mecánicos y más de razonamiento. (...) esa es la línea que marcan un poco las pruebas de evaluación diagnóstica. Lo de parecido a las pruebas PISA lo digo yo. Pero el aire de las pruebas me recordó eso; en primaria se valora más, para después poner suficiente, bien, notable, sobresaliente, la intervención diaria. Como conocemos muchísimo a los niños, -date cuenta que estamos con los mismos niños seguido, seguido, seguido, seguido - entonces cuando llega Navidad, por ejemplo, y acaba la primera evaluación, conocemos muy bien a los niños. Entonces, todos los profesores seríamos capaces de poner una nota, de poner una cifra, sin hacer ninguna prueba; Los resultados de las pruebas suelen ser consecuencia de la participación en clase, del trabajo en clase, de los deberes, los mismos resultados. No hay contradicciones</i>
EN-AP	<i>(...) esa prueba iba un poco en línea con las pruebas PISA, (...) la crítica que hice y que pusimos ahí, es así: (...) se está enseñando siguiendo un poco lo de los libros de texto, que están autorizados por el MEC y por la Xunta, estaba un poco desconectado de lo que se estaba pidiendo en las pruebas PISA; no tenemos un nivel académico en línea con las pruebas PISA y por eso a veces damos unas pruebas más bajas</i>
TEXTOS	<i>Podríamos producir nuestro propio material. Desde que hicimos la evaluación de diagnóstico, (...) ese pequeño chips ya nos lo hemos ido poniendo, poquito a poco, y lo que hacemos es intentar, dentro del libro de texto, trabajar un pelín más dentro de esa línea. Consultar en páginas web, por ejemplo de la Junta de Andalucía, que hay páginas muy buenas. Consultar un poquito, trabajar con páginas de editoriales que ya van más en esa línea. Es decir, abrir un poco más el campo.</i> ... <i>Hay muchas editoriales y cada profesor escoge la que más le gusta o las que tiene las actividades más así; En términos conceptuales, si analizas los libros detenidamente, si te sientas y los analizas a nivel de objetivos, a nivel de contenidos, a nivel de propuestas, a nivel de actividades y tal, la variación es muy poca; Normalmente nos basamos bastante en el libro de texto. En lo que se ha trabajado y después, por ejemplo se suelen poner algunos problemas que te los inventas, para razonar. (...) Eso lo hemos introducido un poquito el año pasado y este.</i>

Tabla 71. Opinión del director uno acerca de lo pedagógico en su centro

Los resultados habrían actuado como catalizador de una discusión, acerca del material en que se basaban los cursos en el CEIP. El libro de texto, de todos modos, era el manual básico que orientaba los cursos. La oferta educativa era variada y la elección correspondía a cada profesor. Pensamos que los textos pudieran estar enfocados en características locales de las CCAA, por ejemplo, dado que la AE local los homologaba. Con el enfoque de las pruebas externas introdujimos el tema de la evaluación de aprendizajes. Aunque los métodos parecen diferentes, no encontró contradicciones en los resultados.

En el centro dos abordamos el tema pedagógico directamente comentando sobre las competencias básicas. En principio había una visión crítica. En-

tendía que la discriminación del currículum normalizado dejaba poco margen para decisiones propias.

OPINIÓN DEL DIRECTOR DOS ACERCA DE LO PEDAGÓGICO EN SU CENTRO	
EVALUACIÓN	<p>(...) a los padres lo único que les interesaba era que sus hijos crecieran como personas, fueran bien, llevaran progreso adecuadamente y no se interesaban por nada más. Desde que se cambió a insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente, a los padres lo único que les preocupa es comparar sus notas con las del resto de sus compañeros a la salida del colegio y reivindicar porqué lleva un bien y no un sobresaliente. O sea, el interés de los padres ha cambiado totalmente. Fue desastroso; Estamos desterrando un poco el 80% de pruebas escritas. Estamos intentando que no haya solo pruebas escritas, que haya pruebas orales, salidas a la pizarra. Que haya trabajo en grupo. Que haya también... Abrir un poco el abanico de las pruebas de evaluación, de instrumentos de evaluación...; el profesor suele poner entre paréntesis lo que vale cada respuesta. Y previamente se les explica a los niños lo que suele tener en cuenta; Todas las pruebas están asociadas con un nivel de evaluación; en el proyecto educativo lo que va son formas globales de ver una organización, formas globales de ver una competencia, pero no concreta tantísimo como para poder explicar a un profe.</p>
ENFOQUE DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE	<p>(...) lo cierto es que la definición de competencia que aparece en el currículum oficial a veces parece de chiste. Y aparece la misma definición de competencia... en el currículum de primaria que en el de secundaria; la primera medida que se tomó: 'si se supone que el medio para conseguir las competencias son las áreas, un alumno que tenga todas las áreas aprobadas y todas las áreas superadas, es un alumno que es competente'. Entonces dijeron vamos a sentarnos a evaluar con trascendencia aquellos alumnos que no han superado algún área, porque se supone que hay alguna competencia que está fallando; lo que nosotros interpretamos es que un niño o es competente o no es competente. No hay medias tintas. Entonces lo que se supone que quiere la ley es que cuando un niño acabe cuarto de secundaria sea competente, y cuando llegue allí se diga es competente o no es competente; por lo menos sí que hemos hecho una reflexión en la que todos los profes se han dado cuenta que todos están contribuyendo prácticamente, no a todas, pero prácticamente a todas las competencias. A lo mejor no a todo el bloque de las competencias, pero sí a algún aspecto pequeño de la competencia. Y entonces lo que nos ha quedado claro es que entre todos estamos contribuyendo a esas competencias y que entre todos debemos de evaluarlas; [el currículum en primaria] Te marca todo. Te marcan los contenidos, te marcan los objetivos, te marcan los criterios de evaluación. Entonces es muy complicado que tú puedas llegar o te sientas un poco libre para definir esa competencia a nivel de centro.</p> <p>...</p> <p>Yo diría que [el CPR] camina hacia estar centrado en el alumno. Y digo camina porque en infantil y primaria se lleva tiempo trabajando así, y en secundaria se está empezando.</p>
TEXTOS	<p>[En los libros de texto] la hoja de evaluación solo cambia en que antes se ponía 'soy capaz de hacer', y ahora pone 'soy competente en...' Y el estilo de preguntas que hay es prácticamente el mismo.; hemos insistido bastante en que el profe tiene que hacer una reflexión, y aquellos contenidos y aspectos que el libro de texto profundiza y no aparecen en el currículum, los desecharnos; Y aquellos aspectos que no están en el libro de texto, se incorporan sea a través de fichas o... es otro de los cambios que se han introducido.; hay también profesores inquietos con el libro de texto, ya con ganas de dejar el libro de texto y empezar a prepararles un poco de material; Lo que sí es que cada vez van más completando el libro con material elaborado por ellos con ideas que les van surgiendo y demás. También es cierto que hay inquietud a la hora de trabajar en proyecto interdisciplinarios. Muy poquito vamos, muy poquito y muy despacio; [la guía docente de los libros de texto] está bien para coger ideas, pero ni siquiera está demasiado en la línea que nosotros queremos ir; cuesta todavía porque incluso los jóvenes que se han incorporado han adoptado (...) formas de trabajar y de hacer las cosas de los mayores que van quedando, que tiene muchas cosas buenas. ¿Eh? Pero sí que es difícil de cambiar. Tienen una mentalidad complicada, de cara al cambio. Sobre todo con toda esta nueva forma de trabajar que entra, de competencias, (...) la importancia que se están dando a las nuevas tecnologías. Pues a la gente mayor le cuesta un poco más que a la gente joven</p>

Tabla 72. Opinión del director dos acerca de lo pedagógico en su centro

Pensamos que en función de la rigidez percibida en el currículum formal habría una tendencia a aplicar los libros de texto aprobados por la AE, en el sentido de que lo reflejarían fielmente. También había una visión crítica acerca de ellos y estaban experimentando con material propio. Al menos los profesores más jóvenes.

La perspectiva del director en relación a la evaluación y a la calificación numérica de los alumnos también fue crítica, especialmente porque las familias prestaban más atención a las calificaciones que a los aprendizajes y porque promovía comparaciones entre los propios alumnos.

La posición de este director sobre lo pedagógico en su centro era que estaban encaminados hacia la docencia centrada en el alumno y explicó que Primaria y Secundaria estaban en diferentes momentos de ese desarrollo. En la ESO era incipiente.

Pensábamos que el propietario, la congregación religiosa de la que dependían varios centros, podría tener un proyecto estratégico, con una visión del centro hacia adelante: cuál era su propósito en materia educativa.

La dirección pensaba que intentarían una estrategia para lograr que todos los alumnos alcanzaran la titulación en la ESO.

Este discurso implicaría, en esencia, la noción de singularidad, en el sentido de ordenar los elementos disponibles en el centro, atendiendo las necesidades específicas del contexto

OBSERVACIÓN 17

Está empezando a dejar de estar preocupado porque salgan tan sumamente preparados; y, sin perderlo de vista - porque también es importante dar un buen nivel de educación -, y están empezando a plantear un poco más qué hacer para que todos salgan y lo mejor preparados posible. Entonces yo creo que ahí están empezando a encaminarlo

(Director 2)

Figura 77. Observación 17

– los alumnos –, de manera que todos alcanzaran resultados exitosos. Una perspectiva alternativa, podría ser la de exigir lo que los alumnos pueden realmente hacer. Esto supondría alinear la evaluación de los alumnos con el repertorio de comportamientos que poseen; y, a través de los cuales, pueden evidenciar aprendizajes. Un estilo hiperbólico, pero, quizás inevitable, para decir, técnicamente, evaluación por competencias.

OBSERVACIÓN 18

- Ustedes presentan un programa de lo que van a enseñar (...) la AE sabe qué y cómo se está enseñando. Y traen una prueba que el colegio dice: 'esto no tiene nada que ver con lo que estamos enseñando...'

D. No sabemos quién elaboró esa prueba.

- Pero la acepta la misma AE a la que ustedes le mandan su programación. Acá ustedes no están enseñando para cumplir ese tipo de prueba...

D. No.

(Fragmento de la entrevista con el director 3)

Figura 78. Observación 18

El director del centro tres destacaba la singularidad de los centros y la aparente complejidad de la noción de competencia. La concreción de los objetivos y las estrategias de compensación en el desarrollo de las competencias eran incluidas en las programaciones de ciclo. También expresó su parecer sobre el uso relativo de las evaluaciones formales, era un creyente de la observación permanente de los alumnos, como evidencia de progreso.

OPINIÓN DEL DIRECTOR TRES ACERCA DE LO PEDAGÓGICO EN SU CENTRO

EVALUACIÓN

Pruebas objetivas, es relativo. Es más el trabajo diario y la observación diaria, la valoración de las actividades que el alumno va haciendo. Y de vez en cuando unas actividades bien seleccionadas que nos puedan dar indicios de evolución o no. Y de comprensión o no.

APRENDIZAJE

En cada ciclo, la etapa tiene unos objetivos generales que alcanzar y presuponemos que al final de la etapa el niño, la niña ha adquirido competencias básicas en estos siete ámbitos. Pero ahí está el grado de desarrollo de esas competencias. Y si es débil, o no es todo lo satisfactorio que esperábamos o que debíamos esperar, qué proponemos, qué propuestas de mejora proponemos

...

ENFOQUE DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE

(...) la adecuación de esa previsión, la tenemos que hacer en los propios centros. Cada centro reúne unas condiciones y unas características de niños distintas que nos obligan a establecer y a diseñar unas estrategias distintas para llegar al mismo punto. Al mismo objetivo final. No deben parecerse unas programaciones a otras. No debieran; Y la pregunta sería: qué es ser competente. Lo que implica ser competente; En realidad el riesgo que estamos corriendo es seguir en más de lo mismo. Confundir las supuestas competencias con capacidades, que era lo de la... el cuerpo el espíritu de la ley educativa anterior. Desarrollar capacidades. Ahora hablamos de que logren una serie de competencias. Claro, dónde está la diferencia de que un fontanero sea capaz de arreglar esto o tenga competencia para arreglarlo. Yo creo que alguien me tendría que explicar... a todos... un poco... realmente cuál es la diferencia. No filosófica, sino real; nuestro objetivo fundamental – (...) es el sentir de todo el profesorado – que nos tenemos que dedicar muchísimo a diseñar estrategias que nos lleven a logro un buen nivel de comprensión lectora y oral. De comprensión lectora y oral. De expresión escrita y oral. Estamos viendo un fallo tremendo y quizás año tras año más

TEXTOS

Algunas veces se utilizan esas pruebas y algunas veces no. Porque ahí viene la adaptación. El libro de texto es un recurso, un útil. Es un medio. Algunas veces un tema concreto lo pasas muy por encima y otras lo aprovechas al máximo. Es decir, no todas las editoriales responden en todos y cada uno de los temas a la misma realidad concreta de ese centro y al mismo aprovechamiento que cada profesor pueda hacer de esos recursos y de esas propuestas en su quehacer concreto y diario; Antes tenías menos recursos. Ahora tienes muchos más. Entonces tú puedes obviar lo que el equipo editorial seleccionó. Porque tú puedes, si quieres, que ese tema lo desarrolles mejor presentando otro tipo de soporte.

Tabla 73. Opinión del director tres acerca de lo pedagógico en su centro

En la misma línea conceptual, nos expresó que no preparaban a sus alumnos para satisfacer la prueba de evaluación de diagnóstico. Algo parecido explicaba acerca de las propuestas editoriales: son un recurso más, pero necesita ser adaptado.

Todos los directores coincidieron en que los libros de texto no se ajustaban a las necesidades específicas de sus centros educativos. Habían promovido, entre los docentes, la producción de recursos de aprendizaje propios, para complementar o sustituir la oferta editorial.

También coincidían en que las pruebas objetivas no aportaban mayor información que el contacto diario de los docentes con los alumnos. Percibimos la aceptación del valor objetivo que se les atribuye; pero, no lo consideraron determinante para tomar decisiones sobre el resultado final de los alumnos. Uno, le atribuyó el 50% de incidencia; otro, explicó que se están sustituyendo el 80% de esas pruebas por otros instrumentos; y, el tercero, planteó su utilización esporádica con fines de revisión, para hacer ajustes en el proceso de aprendizaje.

El enfoque de la enseñanza y aprendizaje es diverso. En un centro, la tendencia es que los alumnos aprendan a responder consignas similares a las de las pruebas externas; en los otros dos, estaba implícito o explícito, según el caso, que estaban enfocados en las necesidades de los alumnos en función de sus características. Estos dos fueron más enfáticos en la singularidad de los contextos.

4.1.4.3.1.2.2 Directores de secundaria

Los directores de secundaria tenían opinión formada sobre la ESO. Hemos recogido fragmentos ilustrativos de las tres entrevistas que aparecen en la tabla a continuación.

La perspectiva de los directores no era homogénea. Uno, declaraba la necesidad de que todos los ciudadanos deberían tener el título de la ESO. Otro, manifestaba que el cuello de botella ocurría en los dos primeros años y lo

atribuía a la incidencia de problemas afectivos y sociales. El tercero, decididamente entendía que había alumnos que no estaban preparados para cursar la ESO - al menos la ESO con el currículum vigente -, que no tendría en cuenta los intereses personales de los alumnos. En general, podría decirse que las causas de fracaso en la ESO serían todas exógenas al IES, según los directores observados:

- (i) la situación socio-afectiva del adolescente; y,
- (ii) la inadecuación del currículum.

OPINIONES DE LOS DIRECTORES ACERCA DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA
Un título básico que todo ciudadano de este país debería de tener (Director 4).
Normalmente el que llega a tercero y a cuarto, ya continúa y acaba. Se ve sobre todo en primero y segundo (Director 5).
En la ESO hay un tanto% de fracaso, muy elevado. En torno al 40 ó 50%. (...) Que no consiguieron el título (Director 5).
Y además se trabaja con otra cosa. Con problemas de afectividad, de relación, de conflictividad social. Quiero decir que el trabajo que haces con estos niños no es solo para que aprendan a sumar, restar, multiplicar y dividir. Sino que se trabajan otro tipo de habilidades, desde el equipo de orientación. Que a veces son tan o más importantes (Director 5).
Cada año vamos bajando porque vamos adaptándonos (...) Pero tú te adaptas a la mayoría de los alumnos. Y la mayoría de los alumnos, de nuestros alumnos, traen un nivel superior al que pueden tener otros alumnos que van a dar a otros centros de la periferia (Director 6).
[Cero repetidor] Eso es imposible. Eso es prácticamente imposible y no por los chiquitos que no pueden; sino, por aquellos que no quieren. Hay una cosa clara y es que en nuestro sistema le damos a todo el mundo por igual. Y al igual que nosotros los adultos tenemos nuestra propia personalidad, también los niños. Entonces hay que reconocer que hay algún alumno que lo que le enseñamos aquí no le dice nada. No lo has enganchado. Porque te empeñas en darle las mismas materias a un niño que quiere ser fontanero que a un niño que quiere ser ingeniero. Entonces claro, sus objetivos son muy distintos, y sus motivaciones muy distintas. Entonces conseguir cero alumnos, nunca pasó, ni creo que pase jamás. Y siempre digo que los que repiten no suelen ser los que no pueden. Repiten aquellos que no quieren. Porque el que no puede, algún profesor lo está ayudando, para que vaya para adelante. El que no quiere es muy difícil ayudarlo. Muy difícil llegar a él (Director 6).
El tipo de alumnado... tenemos de dos grupos. Uno que tiene problemas y que son evidentes. O sea, simplemente ves al alumno y ya ves que ese niño no tiene las capacidades necesarias para hacer un curso de la ESO. Pero hay muchos (N. de A. enfático) de los que aparentemente son niños 'cortitos', que cuando se cambian - porque a veces los padres acaban por llevarlos a otros centros, porque no quieren que los niños vayan a apoyo y demás - y en otros centros van bien. (...) ¿Qué pasa? La gran mayoría de los alumnos son (...) Con un nivel cultural alto, donde el niño ya trae solo de su familia un nivel muy superior a otros. (...) Hace que el nivel de la clase sea superior al de otros centros, donde la gran mayoría son como estos niños que tenemos nosotros en minorías. Entonces sí que se nota (Director 6).

Tabla 74. Opiniones de los directores acerca de la educación secundaria obligatoria

Los tres directores plantearon que a través de los departamentos de orientación se atendía la diversidad de los alumnos con NEE. Todos explicaron los programas disponibles y cómo se aplicaban. Uno de ellos nos expresó que luego de la evaluación inicial, los docentes siempre detectaban alumnos con

NEE, de los que no tenían antecedentes desde los departamentos de orientación de los CEIP de origen.

De algún modo, en la práctica, es posible que las medidas de atención a la diversidad estuvieran siendo aplicadas – también -, como mecanismo de depuración. En un sentido expreso, se podría estar utilizando para segregar alumnos, cuyo nivel de rendimiento no se compadecía con el nivel del grupo, que es diferente a decir que no alcanzaban aprendizajes suficientes.

En estos casos el director no tendría arte ni parte, porque la recomendación del apoyo ha surgido del profesor de la asignatura, que lo fundamentaría en su evaluación inicial. Una prueba formal, como la hemos definido en el marco teórico: que puede observarse en cualquier momento y respalda la opinión profesional docente.

LOS DIRECTORES DE IES Y LAS NEE – ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD

A pesar de esa coordinación que se hace con los centros [adscriptos], siempre nos encontramos con bastantes alumnos que no tienen, no se descubrió, esa deficiencia. Después miras y ves que esos alumnos fueron aprobando la primaria raspadísimo (...) son niños muy trabajadores, pero con muy poca capacidad. (Director 6).

(...) ves que hay muchas medidas de atención a la diversidad, agrupamientos, etcétera. Normalmente sirven para poder mantener más la paz en las clases, porque los alumnos en esas horas están divididos. Que en realidad se traduzcan en una obtención de resultados... Bueno... (...)Yo no veo que mejore mucho la situación (Director 5).

(...) hay muchos (N. de A. enfático) de los que aparentemente son niños 'cortitos', que cuando se cambian - porque a veces los padres acaban por llevarlos a otros centros, porque no quieren que los niños vayan a apoyo y demás - y en otros centros van bien (Director 6).

Tabla 75. Los directores de IES y las NEE - Atención a la diversidad

Estos altos niveles de exigencia, invocados, deberían reflejarse en las pruebas externas que se realizaron en el curso 2009-2010. Uno de los directores aceptó que no les había ido bien, y lo atribuyó al tipo de alumno que asiste. En los otros dos, hay otras opiniones, que coinciden con las de los directores de primaria.

Las respuestas de los directores, con su opinión acerca de las pruebas externas – la evaluación de diagnóstico -, podrían ser una evidencia de que a pesar de la legislación, la práctica docente no habría tenido en cuenta la LOE, en relación a las competencias básicas. La Comunidad de Galicia ha legislado expresamente a partir del Decreto Real que las define, y lo recoge ínte-

gramente. Entonces, ahora discutiremos lo que recibimos de los directores de secundaria, sobre la incorporación del enfoque de competencias y de la evaluación por competencias.

Nuestro primer interés estaba en conocer su concepto del enfoque por competencias, algo un poco más allá de la evocación mnemotécnica de la norma; pero, simplemente nos recitaron lo que ya habíamos leído. Llegamos a pensar que Torres Santomé (2011) tenía razón: no había una idea clara (p. 152).

COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EXTERNA

Fue la primera experiencia. El año pasado. Nosotros no teníamos cultura y tradición en ese tipo de pruebas externas, de evaluación externa. Y bueno... Alguna sorpresa.... Alguna sorpresa.... (Director 4).

Fue muy buena en el ámbito lingüística (Director 4).

Sin embargo, en el ámbito matemático, los resultados fueron bastante... normales... Y no tiene ninguna explicación. No le encontramos ninguna explicación. Lo debatimos y ahí se daban argumentos de todo tipo. 'Los niños no estaban preparados para esa prueba' (...) 'una prueba muy intensa, muy cansada' (...) 'La matemática a continuación de la lingüística'. 'Los niños estaban al final que ya no se enteraban de nada' (...) 'cansancio, unido a que era diferente, había un planteamiento diferente... En base a las competencias' 'Un desenfoque. Los niños, algunas cosas las interpretaron mal'. 'No se entendieron bien'. 'Algunos enunciados eran farragosos' (...) Y esos fueron los argumentos que se dieron para que – en fin – a la hora de revisar nuestros resultados... juzgar que fueron suficientemente buenos en el área de matemáticas (Director 4).

Habría – desde mi punto de vista – una pequeña contradicción. El planteamiento de la evaluación de diagnóstico. Que estaba hecho con un planteamiento basado en el aprendizaje por competencias. Y nuestra práctica docente que – bueno - aún está en camino, pero no es, no está enfocada cien por cien, digamos, en esa perspectiva, de competencias. Entonces pues ahí había enunciados, enfoques de las pruebas que los niños no tenían... tenían poca práctica, a la hora de hacerlos... (negrita agregada) (Director 4).

Yo estoy convencido de que si la prueba de matemáticas se hace al día siguiente. A las nueve de la mañana, o a las diez, cuando los niños vienen aquí con ganas... Como sabían que eso al final no calificaba, que no tenía ninguna influencia en su expediente académico, al final hacían las cosas sin demasiado interés. Y yo creo que eso también es un elemento que hay que tenerlo en cuenta (Director 4).

En la lingüística estamos por encima de la media. (...) Y en la matemática, un poquito por debajo de la media. Y se encontró cuál fue la explicación. Y era que aquí, también a lo mejor debido a la edad del profesorado, las matemáticas son muy clásicas a la hora de explicar. Entonces el niño...sí, a lo mejor, es capaz de hacer... de hallarte la superficie de un cuadrado, pero si tú lo que le dices es 'que voy a hacer una casita, que tiene tanto de largo, tanto de ancho...' Con tanta cosa antes, y no le dices: 'Hazme el cuadrado, la superficie de un cuadrado que mide diez por diez', no son capaces. O sea, el problema era, un poco, fallo de la metodología empleada a la hora de dar clase de matemáticas. Tengo que decir que según llegó esto, automáticamente el seminario de matemática se reunió, y ya se están adaptando a esta nueva metodología. (...) Pero lo más curioso es que eso sí que lo daban hecho en la competencia lingüística. Pues era como si los niños tuvieran dos casilleros. Bueno, esto es lingüística, sé que tengo que sacar la información de este texto. Todos lo veían lógico. No lo ven tan lógico que en matemáticas tengan que hacer lo mismo (Director 6).

Tabla 76. Comentarios sobre la evaluación diagnóstica externa

Ése podría ser parte del problema. Torres Santomé (2011) propone: la AE de Galicia no tendría una idea clara del tema (152). No sería de extrañar, entonces, que en los IES tuvieran menos, aún. En consecuencia, tratarían de comprender lo de las competencias básicas, incrustándolo en las categorías

tradicionales de la actividad docente del bachillerato. Porque no se habrían proporcionado nuevas herramientas, así que todos continuaban con el viejo martillo.

Sin embargo, había esfuerzos por dominar el tema de las competencias, pero

COMENTARIOS SOBRE LA EVALUACIÓN DIAGNÓSTICA EXTERNA

"Fue la primera experiencia. El año pasado. Nosotros no teníamos cultura y tradición en ese tipo de pruebas externas, de evaluación externa. Y bueno... Alguna sorpresa.... Alguna sorpresa...." (Director 4).

"Fue muy buena en el ámbito lingüística" (Director 4).

"Sin embargo, en el ámbito matemático, los resultados fueron bastante... normales... Y no tiene ninguna explicación. No le encontramos ninguna explicación. Lo debatimos y ahí se daban argumentos de todo tipo. 'Los niños no estaban preparados para esa prueba' (...) 'una prueba muy intensa, muy cansada' (...) 'La matemática a continuación de la lingüística'. 'Los niños estaban al final que ya no se enteraban de nada' (...) 'cansancio, unido a que era diferente, había un planteamiento diferente... En base a las competencias' 'Un desenfoque. Los niños, algunas cosas las interpretaron mal'. 'No se entendieron bien'. 'Algunos enunciados eran farragosos' (...) Y esos fueron los argumentos que se dieron para que – en fin – a la hora de revisar nuestros resultados... juzgar que fueron suficientemente buenos en el área de matemáticas" (Director 4).

"Habría – desde mi punto de vista – una pequeña contradicción. El planteamiento de la evaluación de diagnóstico. Que estaba hecho con un planteamiento basado en el aprendizaje por competencias. Y nuestra práctica docente que – bueno - aún está en camino, pero no es, no está enfocada cien por cien, digamos, en esa perspectiva, de competencias. Entonces pues ahí había enunciados, enfoques de las pruebas que los niños no tenían... tenían poca práctica, a la hora de hacerlos..." (negrita agregada) (Director 4).

"Yo estoy convencido de que si la prueba de matemáticas se hace al día siguiente. A las nueve de la mañana, o a las diez, cuando los niños vienen aquí con ganas... Como sabían que eso al final no calificaba, que no tenía ninguna influencia en su expediente académico, al final hacían las cosas sin demasiado interés. Y yo creo que eso también es un elemento que hay que tenerlo en cuenta" (Director 4).

"En la lingüística estamos por encima de la media. (...) Y en la matemática, un poquito por debajo de la media. Y se encontró cuál fue la explicación. Y era que aquí, también a lo mejor debido a la edad del profesorado, las matemáticas son muy clásicas a la hora de explicar. Entonces el niño...sí, a lo mejor, es capaz de hacer... de hallarte la superficie de un cuadrado, pero si tú lo que le dices es 'que voy a hacer una casita, que tiene tanto de largo, tanto de ancho...' Con tanta cosa antes, y no le dices: 'Hazme el cuadrado, la superficie de un cuadrado que mide diez por diez', no son capaces. O sea, el problema era, un poco, fallo de la metodología empleada a la hora de dar clase de matemáticas. Tengo que decir que según llegó esto, automáticamente el seminario de matemática se reunió, y ya se están adaptando a esta nueva metodología. (...) Pero lo más curioso es que eso sí que lo daban hecho en la competencia lingüística. Pues era como si los niños tuvieran dos casilleros. Bueno, esto es lingüística, sé que tengo que sacar la información de este texto. Todos lo veían lógico. No lo ven tan lógico que en matemáticas tengan que hacer lo mismo" (Director 6).

Tabla 77. Comentarios sobre la evaluación diagnóstica externa

cada centro estaba en un momento diferente de desarrollo. En general, tuvimos la impresión:

- i) de que el tema aún no había sido entendido;
- ii) de que se estaba comenzando a estudiar; y,
- iii) de que faltaba mucho para que se incorporara a las prácticas de evaluación.

DIRECTORES DE IES Y COMPETENCIAS BÁSICAS

Los objetivos que tú estableces en cada materia y para cada área del conocimiento, pues tienen que estar perfilados o fijados en función del desarrollo de cada competencia. Entonces un alumno que aprueba todas las materias, se supone que tiene conseguidos la mayoría de los objetivos de cada materia. Y como los objetivos están planteados en función del desarrollo de las competencias; pues, un alumno que aprueba todas las materias, se entiende, - si están bien perfiladas y bien hechas las programaciones -que tiene adquiridas todas las competencias; nosotros lo que hacemos es un informe... Un informe de la junta de evaluación, donde se establece detalladamente que ese alumno, de tres o cuatro asignaturas suspensas, no tiene adquiridas las competencias que corresponda (Director 4)

Mucho. Mucho, y además a la forma de evaluar, porque... Lo que pasa es que yo veo un planteamiento... Las competencias básicas, si se analizan en profundidad, son una cuestión importantísima (N. de A. con énfasis). Y la Consellería, de repente, saca una ley, donde dice que hay que evaluar por competencias básicas, y nos dicen que hay ocho, y ya está. (...) el fondo de evaluar por competencias es bueno, pero que desde ese punto de vista, el sistema fue fatal. Porque: primero, cambia sustancialmente todo; y, segundo, no... no puede ser algo que aparece en un papel, que no todo el mundo se lee, siquiera, y que cambie tu forma de evaluar. No sé. Yo creo que **hubiese requerido por parte de la Consellería más trabajo de información y de formación al profesorado** (negrita agregada) (Director 5)

(...) al final tú decides si un niño sabe... O sea, si supera una competencia básica o no, pero eso no se refleja nunca en un boletín de calificaciones que tenga valor oficial. En un boletín de calificaciones, el alumno no está valorado por competencias básicas. Está valorado por nota: de Lengua, de Mates, de Sociales,... **Habrà que pedir ayuda a los centros de formación de profesorado. Y nos tendrán que venir a explicar qué es eso de evaluar por competencias básicas. Alguien tendrá que venir a decirnos qué es** (negrita agregada) (Director 5)

Tabla 78. Directores de IES y competencias básicas

El director cinco parecía haber comprendido la naturaleza y complejidad de esta reforma. Le preguntamos si afectaba la forma de programar los cursos y nos dijo que mucho. Posiblemente este director estuviera en lo cierto, pero la secuencia que planteaba también ponía en duda que la AE de Galicia hubiera comprendido cabalmente de qué trataba el enfoque por competencias básicas. Parece muy razonable que una reforma que incorpora un enfoque transversal de la evaluación estuviera acompañada de una actualización para los docentes. También comentó que la valoración de las competencias no se vería reflejada en los registros escolares. Así, la reforma no superaría la formalidad de las normas que la contenían.

Aparentemente los tres IES que visitamos estaban trabajando en competencias. En una conversación informal durante la observación, el director cinco nos manifestó que el tema esta-

OBSERVACIÓN 19

El equipo directivo y la orientadora deberían ayudar (N. de A. enfático) a los profesores en ese proceso de cambio de pasar a evaluar por competencias básicas. Fomentar la... Asumir el papel de un coordinador, de un impulsor, de un líder... Pero... Más allá... es imposible (Director 5)

Figura 79. Observación 19

ba a cargo de los departamentos, entre trasladado y delegado. Nos dio a en-

tender que no le correspondía a la dirección intervenir, sino que era privativo de los departamentos. En la entrevista expresó una posición menos radical. Aunque es un trabajo para los departamentos, la dirección debería señalar el rumbo.

Desde nuestra perspectiva, esta posición se alineaba con la noción esencial de modelo que hemos concebido en este proyecto. Naturalmente faltaría desarrollar un plan de trabajo, unos objetivos más concretos y varios otros elementos, de los que tratamos aparte. Lo esencial es que la dirección no permanece ajena, cercenada por una concepción anárquica de la libertad de cátedra. Precisamente, hicimos la pregunta al final de un ejemplo que planteó, con el cual nos proporcionó evidencia de que entendía el tema de la

OBSERVACIÓN 20

El problema es ponerme de acuerdo con los demás para yo determinar que mi alumno en matemáticas, conmigo está fatal, pero que consideran los demás que la parte de competencia matemática de las demás asignaturas, está superada, cuando yo que soy el profesor de la asignatura matemáticas, digo que no. [Conflicto con la libertad de cátedra] No... No... No. Porque a la hora de evaluar a un alumno en competencias, podemos tener desacuerdos, pero llegamos a un consenso. No imponemos nada (Director 5)

transversalidad: lamentaba que, al final, cada docente calificaría prescindiendo de la opinión del resto, sobre las competencias afines a su asignatura.

Figura 80. Observación 20

Los otros dos directores estaban trabajando en el marco de las competencias básicas a partir de los resultados en las pruebas de evaluación diagnóstica

COMPETENCIAS BÁSICAS DESDE LA EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO

(...) el año pasado trabajamos en el marco general de las competencias, en el trabajo por competencia; y, este años, pues, concretamos. Vamos a trabajar la competencia lingüística. Que en este plan ya se enviará; Establecer indicadores para medir competencias. Todo eso lo estamos trabajando. (Director 4).

Debido a la Evaluación Diagnóstica, en donde quedó claro que el problema no eran los conocimientos propios de la asignatura, sino ser capaz de llegar a esos conocimientos por otros medios, se hizo una reunión con todos los jefes de seminarios (N. de A. departamentos), se quedó un poco en, dentro de lo posible, aplicar esas competencias a cada materia. Es decir, que un niño en Ciencias de la Naturaleza, por ejemplo, tenga que saber escribir exactamente igual que un niño en Lengua Española. Y que no solamente se valore lo que es el conocimiento de la materia, sino si es capaz de transmitir bien la materia sin fallos. Entonces eso hizo que nos tuviéramos que adaptar bastante. Y a veces bastante difícil de adaptarse así, porque ahí sí que discutimos bastante de que si es normal descontar tanto o más o menos por saber o no saber estas competencias. Pero nos obligó a adaptarnos todos, a ese tipo de competencias; [criterios de evaluación comunes para las competencias básicas] Sí. Lo hemos llegado a producir. ¡Claro! En unas asignaturas lo respetan más que en otras. Pero, sí que se llegó. Se llegó a establecer muy pocos criterios. Porque si pones muchos, no vale para nada. Son tres o cuatro puntos en donde todos tendríamos que ir ahí. (Director 6).

Tabla 79. Competencias básicas desde la evaluación de diagnóstico

En los IES que observamos, el desarrollo del enfoque transversal de la evaluación por competencias básicas estaba en diferentes estadios de construcción, decíamos. Una primera impresión, de quienes parecían más avanzados, daba cuenta de

OBSERVACIÓN 21

El problema es de práctica docente. Lo que pasa es que en veinte años tuvimos no sé cuántas reformas. No sé cuántos cambios... Y el profesorado, pues, está un poco cansado. Cansado de estar en una dinámica y que con un cambio de gobierno, con una nueva ministra, pues cambia. Y entonces, estamos un poco agotados. Ya llevamos, desde el año 90, la primera ley de educación. En fin, de la época democrática, la LOGSE. Desde ahí, pues, hubo tres grandes reformas de la ley orgánica: LOGSE, LOCE y LOE. Y después, multitud de cambios. Y eso, pues, evidentemente, trastorna muchísimo la dinámica de los centros; y el ánimo y el entusiasmo del profesorado. Porque al final dice: 'Vamos a ver, estábamos haciendo esto y qué... ahora nos piden que hagamos una cosa diferente'. Entonces, eso, pues, genera mucho malestar (Director 4).

Figura 82. Observación 21

las dificultades en el proceso de adaptación, de alguna visión crítica respecto del cambio - ¡Uno más! -, del peso de la práctica tradicional.

OBSERVACIÓN 22

[Un criterio igual para las actitudes o el trabajo] Me parece una utopía. Es muy difícil (sonríe). Ya cuesta poner al departamento de acuerdo; "[diferentes asignaturas se ponían de acuerdo] Sí... Pero... ¿Cómo ponemos de acuerdo a todos para que hagan exactamente lo mismo? No. Es muy difícil... Sí que valdría la pena, pero... (Director 5)

Figura 81. Observación 22

La actuación del director, en el espacio entre el claustro y la AE, podría haber influido en la valoración de la actuación docente.

Por un lado, en el discurso parecían comprender la incertidumbre; pero no se asumían los cambios - en el sentido de mejora o beneficio para los alumnos -, sino, en el de medidas que incomodaban el desempeño funcional por un tiempo. Modas asociadas al gobierno en ejercicio. Es válido pensar así, si toda la información con que contaban los actores era la normativa, y a lo más, la sugerencia de mirar a los costados para ver qué hacían en otras Comunidades Autónomas. En uno de los centros estaban estudiando el proyecto de Asturias (Álvarez Morán, et al., 2008). Habían contratado el asesoramiento de uno de los expertos, quien los había visitado para explicarlo. El jefe de estudios tenía una copia del texto sobre su escritorio. Entonces... ¿Qué nos dijeron acerca de los profesores en los IES?

OBSERVACIÓN 23

Hasta ahora, debido a que cada uno explicaba su materia, pues los niños estaban acostumbrados que si les daban Lengua Española o Lengua Gallega, les corrían las faltas, se le baje por faltas, por la forma de expresarse y demás. Pero nadie se planteaba eso en un examen de Ciencias Naturales o en uno de Matemáticas... **La gente de primaria suelen ser más abiertos para los cambios que los de secundaria. Quizás también porque los de primaria no tienen que dar tanto contenido. (...) puedes permitirte la licencia de hacer otro tipo de actividades, que los de secundaria no pueden** (negrita agregada)... [Transversalidad] En eso estamos. De hecho, cuando hacen las programaciones, se les da un esquema de todos los temas que tienen que tratar los jefes de departamento en la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica. También se tratan todos esos temas. Lo que se pretende es – de una base común a todos – desarrollar nuestras programaciones (Director 6).

Figura 83. Observación 23

El director del centro cuatro tenía un claustro con edad promedio de 51 a 52 años. En su opinión, los profesores no habían abandonado su práctica tradicional y los ajustes, cuando los había, eran mínimos: se producían porque eran exigencias de la normativa. En general, atribuía la actitud de los docentes hacia el cambio a condiciones personales, no profesionales. Esto nos sugería que lo profesional docente podría haber cedido preeminencia a lo funcional docente, si es que lo primero había estado presente alguna vez. Pero, el director mencionó la formación - *Ahora hacen el Máster de Secundaria* -, y dejaba entrever que ese podía ser un factor incidente en la evolución de actitudes y prácticas: un elemento de actualización de la profesión. Sobre todo, en ese ámbito de la forma de enseñar. Es decir, por un lado proponía: i) que las reformas producían malestar entre los

LOS PROFESORES DEL CENTRO CUATRO VISTOS POR SU DIRECTOR

Los cambios, lo único que hacen es agotar al profesorado (...) La enseñanza, la enseñanza institucional es un elemento más. Pero hoy los alumnos tienen muchísimas posibilidades de acceder a la información y al conocimiento por otras vías que no son exclusivamente las regladas o institucionales. (...) nosotros hacemos el mejor papel que podemos, pero somos conscientes de que no somos determinantes. Que no somos los únicos que determinan la formación

A los departamentos de Matemáticas o Lengua - como son departamentos clásicos, de toda la vida - para llegar aquí, pues llegas con... con tu edad (...) En los departamentos nuevos como Música o Tecnología, la gente es jovencita. La profesora de Tecnología tendrá 40 años, o menos. (...) yo creo que la media puede estar en 51, 52. Sí

Aquí la inmensa mayoría del profesorado, prosigue trabajando con su estilo de siempre. Adaptando pequeñas cosas, porque son exigencias de la normativa. Pero cada uno sigue manteniendo su estilo. La inmensa mayoría... Después hay un porcentaje de gente, que es capaz de adaptarse a la nueva visión

La inmensa mayoría sigue el guión que establecen los libros de texto. Hay profesores que no. Hay profesores que sabes que elaboran su propia – en fin... - materia

Yo hablaría de actitud personal. Una actitud más tradicional; y una actitud más... moderna, más actual, más aproximada a los cambios. Y eso depende de cada persona

(...) las generaciones más jóvenes vienen con otra formación. Antes hacían el CAP, ahora hacen el máster de secundaria. Y yo espero que eso sea un elemento que actualice muchísimo. En ese ámbito de la forma de enseñar

Tabla 80. Los profesores del centro cuatro vistos por su director

docentes y no afectarían significativamente su desempeño; y por otro, (ii)

que la formación para la docencia, a nivel universitario, podría contribuir a su profesionalización.

El director del centro cinco planteó la dificultad de llegar a acuerdos. La actitud personal fue mencionada como la variable principal. En su opinión, podría ser necesario que los docentes

reciban, al menos, asesora-

LOS PROFESORES DEL CENTRO CINCO VISTOS POR SU DIRECTOR
Es un trabajo continuo, y... tratar de que todos tengan una voluntad coincidente, en ese sentido... El que no tiene voluntad de hacer las cosas bien...
[Formarse] Sí. [estudiar] Sí.... Mucho trabajo. Mucha reunión. Mucha... No sé... A lo largo de todo un curso. Eso no es trabajo de una reunión, ni de un día... La dirección tiene que implicarse al cien por cien. Para otras cosas puede ser que necesitemos ayuda del exterior. Sí
[Los profesores hacer una definición de las competencias para el centro] Sí. Sí. (...) Sí. Pero ya te digo, no impide eso que los demás digan que la competencia matemática es estupenda, no le aprueba la asignatura...

Tabla 82. Los profesores del centro cinco vistos por su director

ramiento externo que debería conseguir la dirección. En algún momento mencionó que probablemente la universidad debería ir a explicar de qué trata las competencias básicas. Luego los profesores podrían llegar a definir cómo se actualizan para los alumnos del centro. Sin embargo, nos explicó que eso quizás no evitaría que un profesor no apruebe a un alumno en su asignatura, a pesar de demostrar la misma competencia en todas las demás.

LOS PROFESORES DEL CENTRO SEIS VISTOS POR SU DIRECTOR
Venir para este instituto, supone tener muchos puntos acumulados (...) pues suelen ser gente de cincuenta o más. (...) Y a veces, pues, hay pequeños roces pues los niños de año a año van cambiando, van evolucionando; y el profesorado se queda un poco encasillado en lo que era él más joven
Quizás con el tiempo, y una vez que nosotros nos mentalicemos, y aprendamos a usar todos esos métodos [de primaria], también, quizás pudiera ser que cambie. (...) un centro como este, (...) con muchos catedráticos, catedráticos muy antiguos, donde – como se dice – centraban cátedra, (...) te sorprende ver cómo han cambiado. (...) Cómo van entrando un poco por esa dinámica de hacer compatibles ambos tipos de enseñanza
Se dotó a casi todas las aulas de cañón (...) Y aun a pesar de ser muy mayor, (...) están dando una formación a los profesores, de (...) cómo dar la clase con el apoyo de un ordenador. Van los que están dando primero de la ESO, porque tuvimos que poner ese límite. Ya que (...) se apuntaron 70. O sea, la gente está preocupada para adaptarse a eso
La libertad de cátedra, hoy, es muy relativa. Es verdad que una vez que tú cierras la puerta del aula, tú eres el dueño de esa aula. Pero no te puedes olvidar que cada vez más tienes que ajustarte a esa programación que te obligaron a firmar, y que tú hiciste con tus compañeros. (...) Los padres también lo saben

Tabla 81. Los profesores del centro seis vistos por su director

El director seis explicó que los docentes permanentes llegaban a su centro con más de cincuenta años y que la diferencia de edad con los alumnos a veces podía generar roces. En ese sentido, creímos que quizás el claustro en conjunto fuera el motivo. No había representantes de todas las generaciones entre los funcionarios docentes

permanentes, para observarse mutuamente y, al menos, conversar. La dirección mencionó una especie de transición hacia nuevos métodos, que consideró afines a los de primaria; y, que los profesores estaban haciendo un esfuerzo por hacer compatibles ambos tipos de enseñanza. Entonces, nos dio la impresión de que el esfuerzo se estaba procesando a la interna del centro, sin ayudas externas, más allá del curso que el director llamó de TIC. En realidad se trataba de un curso sobre el programa ABALAR, mecánico, y para mostrar los repositorios con objetos de aprendizaje⁶⁶.

Los acuerdos sobre programación, que mencionó, sugirieron que se trataba de guías para ordenar las programaciones anuales de todos los departamentos por igual: lo formal. Es decir, no podríamos interpretar su invocación al cambio en curso, como la internalización conceptual de la reforma. Si bien hemos aislado fragmentos del diálogo para su análisis compartimentado, es la misma persona que nos ha explicado que simplemente ves al alumno y ya ves que ese niño no tiene las capacidades necesarias para hacer un curso de la ESO. Entonces, creemos que el término adaptación está bien utilizado en contraposición a conversión, por ejemplo.

Nos quedamos con la noción de que el director: (i) tenía confianza en la capacidad del claustro, para adecuarse a las demandas actuales desde la AE; (ii) consideraba que sus docentes estaban dispuestos a prepararse de algún modo; y, (iii) respaldaba la formulación y cumplimiento de acuerdos.

Una vez que hemos expuesto lo que podría ser el ambiente pedagógico de los centros observados, el dato necesario para completar el cuadro de perspectivas de nuestra propuesta sería conocer cuál creían los directores que debería ser su papel para implantar el cambio, hacia la enseñanza y evaluación en, por, competencias básicas.

Todos han coincidido en que el papel del director es orientar, hacer propuestas, promover la discusión; pero, la construcción de los marcos conceptuales, de los acuerdos, y su efectiva puesta en práctica, estarían en manos de los

⁶⁶ <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/nova/procedemento-para-compartir-material-educativo-no-repositorio-de-contidos-do-espazoabalar>

propios docentes, en general, a través de la CCP. Estas opiniones parecen consistentes con la noción que pusieron de manifiesto acerca del propio cambio y que condensamos así:

- (i) que es una reforma más según el gobierno de turno;
- (ii) que es una exigencia de la normativa;
- (iii) que es motivo de malestar;
- (iv) que es contrario a las prácticas tradicionales, mismas que los directores no han cuestionado.

El director seis fue categórico al describir la función del equipo directivo, les han dado formación para llevar adelante lo administrativo del IES, pero entendía que lo pedagógico no entraba en la dirección, más allá de dar una opinión.

Estos hallazgos nos sugirieron que los directores toman distancia de los resultados escolares. Pero al mismo tiempo, si la formación que se les ha brindado - para ejercer el cargo -, es para saber cómo llevar administrativamente un centro educativo, podría haber una contradicción entre las competencias legales y el desempeño real. ¿Qué significa ejercer la dirección pedagógica?

LA DIRECCIÓN PEDAGÓGICA

Estamos en proceso. Estamos aprendiendo esa fórmula"; "¿Cómo se mide?"; "Lo que puede hacer la dirección es establecer una coherencia, una coherencia, entre todos los departamentos. ¿Dónde se hace eso? En la Comisión de Coordinación Pedagógica. Y lo que se les pide, a cada departamento, es que en sus programaciones anuales aparezca la contribución de cada materia, al desarrollo de cada competencia (Director 4).

Desde el equipo directivo [debería promover unidad de criterio]; "El equipo directivo y la orientadora deberían ayudar (N. de A. enfático) a los profesores en ese proceso de cambio de pasar a evaluar por competencias básicas. (...) Asumir el papel de un coordinador, de un impulsor, de un líder... Pero... Más allá... es imposible (Director 5).

[Promover criterios comunes] Normalmente aquí la misión del equipo directivo no va por ahí. El equipo directivo tiene una formación para saber cómo llevar administrativamente esto. Todo lo que sea criterios pedagógicos no entra en la dirección. La dirección puede dar su opinión, evidentemente. Yo soy la que convoco a toda esa comisión donde ejercen los departamentos. Soy yo la que llevo los temas. Pero quienes van a marcar la pauta van a ser todos ellos. Yo, en esa reunión, soy un voto más"; "es de ahí [CCP] de donde tiene que salir porque cada miembro que está en esa comisión representa a cinco, seis, ocho, nueve, diez profesores. Y ellos son los que tienen que hacer que todos esos profesores caminen en la misma dirección. Primero se lleva una propuesta. Se discute allí. Y una vez que se llegue a un acuerdo allí, hay que ponerla en cada departamento, a trabajar (Director 6).

Tabla 83. La dirección pedagógica

En primer lugar, parece obvio que para dirigir lo pedagógico es preciso estar formado. Los profesores más antiguos parecen haberse formado a través de

la experiencia; aunque, como hemos señalado a través del testimonio del secretario del centro seis, en el pasado se han realizado cursos de formación en servicio. Pero, allí mismo se decía que la preparación de los docentes era muy diversa. Tanto, que era más deficiente que productiva. Entonces, podría ser insuficiente el caudal de experiencia docente acumulado por un director - en la enseñanza de su asignatura o dentro de su departamento -, como para encabezar el objetivo pedagógico del centro. Un objetivo del proyecto del director era: cómo ejecuta el presupuesto. Decir cómo se iban a utilizar los fondos era prácticamente el elemento central. Cuando comentamos acerca de metas de aprobación, o de reducción de la repetición o abandono, nos explicaron que no era habitual ese tipo de propuesta. Aparentemente, en la ESO, el problema no sería la repetición, sino la deserción.

OBSERVACIÓN 24

Los alumnos vienen aquí con doce años. Si ya repitieron en primaria una vez, vienen con trece. Repiten al llegar, en primero, y ya tienen 14. Y están esperando a cumplir los 16 y marcharse. O sea, el mayor problema, y donde se da la mayor fuente de conflictos – porque hay alumnos que están obligados por la edad, pero no quieren estudiar – es en primero y segundo (Director 5)

Figura 84. Observación 24

El director seis cuestionaba la validez del currículum general, que podría identificarse más como pre-bachillerato que como preparación para la vida ciudadana. Entonces, cuando a un alumno no es cautivado por la oferta – *lo que le enseñamos aquí no le dice nada* -, va a abandonar la ESO, en cuanto pueda. El director cinco propuso tener alumnado de un solo nivel, como mencionamos más arriba. Esa idea nos sugirió que, quizás, en algunos centros, la proporción de la ESO con el resto de los niveles podría influir en los resultados. Recuperamos dos elementos del marco teórico: i) los alumnos de la ESO son mayor cantidad que los de Bachillerato, lo que hace difícil que éstos modelen la actitud de los primeros; y. ii) la mitad de los alumnos de la ESO no continúa Bachillerato,

OBSERVACIÓN 25

- Los criterios para una asignatura salen...

D. Del departamento. Del departamento. Eso sí.

- ¿A pesar de que en el departamento capaz que hay un profesor de primero, y uno de segundo y otro de tercero...y otro que es de bachillerato?

D. Exactamente. Pero el profesor que este año da primero, igual el año que viene tiene que dar bachillerato, o al revés.

- ¿O sea que se reúnen y aunque solo uno dé primero, todos discuten cuáles son los criterios de evaluación de primero?

D. Sí.

(Fragmento de la entrevista con el director 5)

Figura 85. Observación 25

menos incentivo para tenerlo como referencia. Podría pensarse en una cultura tradicional y una contracultura real, actual, en los IES. De su encuentro, surgiría lo que vemos cada día.

Todos los docentes, por la vía del departamento, están relacionados con todos los niveles que se imparten en el centro. Tal vez, no sea posible manejar dos políticas al mismo tiempo: una, centrada en la inclusión que supone la ESO; y, otra, centrada en la exigencia selectiva que suponen el bachillerato o la FP. El Bachillerato es cliente de la ESO y demanda un producto de calidad. Eso implica exigencias concretas, que se acuerdan en los criterios de evaluación dentro de cada departamento.

Cuando preguntamos sobre medidas específicas para la ESO, el director cinco nos respondió que sólo representaba un 15% en su centro. En la práctica,

OBSERVACIÓN 26

Aquí hay mil alumnos, de tres niveles educativos distintos. No me puedo centrar solo en uno... Que además sólo ocupa 150 alumnos, de los mil que hay aquí.

(Director 5)

Figura 86. Observación 26

no podría focalizarse en un solo nivel, que además, era una minoría relativa. Los IES ofrecen ESO, bachillerato y FP. Otra forma de mirar la oferta es:

educación obligatoria y educación no obligatoria. Es decir, discriminar institutos por la oferta educativa no pasa necesariamente por separar la FP del binomio ESO y Bachillerato, como han hecho en los CIFP. La I de integrado merecería explicarse, porque, justamente, son los IES que se han desintegrado para especializarse en FP. Con estos centros se retornó a una organización histórica. Debe haber buenas razones para jerarquizar la FP con centros de dedicación exclusiva y remitimos al trabajo de Carnota (2011), referido antes. Del mismo modo, podría decirse que la Educación Primaria también está jerarquizada, porque sus centros son de dedicación exclusiva.

Una alternativa podría ser separar la educación obligatoria de la no obligatoria. Es el caso de los CPI, es el caso de la mayoría o casi totalidad de los CPR concertados o no. Hay razones pedagógicas para discutir el tema. Incluso, hay fundamento para independizar la ESO como centro especializado. Estas comparaciones nos sugirieron que aunque públicos, los CPI y los IES

eran categorías diferentes de centros. Aunque coinciden en la ESO y nuestro interés era dicho nivel, pensábamos seriamente en descartarlos. Quizás merecían su propio estudio. Esto nos lleva a discutir los emergentes del centro dos, CPR concertado.

4.1.4.4 Un centro privado concertado en la muestra - CPR

Hay varias características del centro privado que nos inclinaron a dejar de lado estos institutos.

Una primera fue la oferta educativa. Había primaria y ESO en el mismo centro, mientras los IES tenían ESO, bachillerato y FP. Como consecuencia de lo anterior, y por algunos datos que recogimos entre todos los centros, la estrecha relación entre primaria y secundaria parecía cambiar el impacto del pasaje de un ciclo al otro.

Por otra parte, este centro concertado estaba embarcado en un proceso de calidad, había im-

CONTEXTUALIZACIÓN de las NEE entre CEIP e IES

En uno de los CEIP y en uno de los IES nos informaron que los datos correspondientes a la ficha de los alumnos, que tenían NEE, fluían entre los departamentos de orientación, de origen y destino. En el CEIP nos habían explicado que remitían la documentación, luego del pedido expreso desde el IES (Centro 3 - Hoja 3 - día 4, viernes 11.00). Esto podría tener varias implicaciones para el alumno porque, en la práctica, su comportamiento, su desempeño, viene a ser descubierto por los profesores luego de las evaluaciones iniciales.

OBSERVACIÓN 27

Normalmente con esa coordinación que se hace con los dos centros adscriptos. Los otros que vienen de otros centros, no podemos estar coordinando con todo Lugo. A pesar de esa coordinación que se hace con los centros, siempre nos encontramos con bastantes alumnos que no tienen, no se descubrió, esa deficiencia [NEE]

(Director 6).

Figura 1. Observación 27

Es en ese momento - cuando le informan al orientador de las aparentes dificultades de un alumno -, que éste se pone en contacto con el CEIP de origen, para hacerse de los antecedentes, en detalle. Desde el IES, sin embargo, consideraban que habían descubierto NEE no detectadas en el CEIP. En la práctica cotidiana, por lo tanto, advertimos que el mismo hecho tiene lecturas diferentes, según lo exprese el CEIP o el IES. Hasta podría haber una que nadie mencionó. Mantener los antecedentes en el CEIP, podría dar la oportunidad para un comienzo renovado en el IES, si alguna anotación, en la ficha del alumno, hubiera sido superada por la maduración biológica. Hemos advertido que los antecedentes de NEE o de las calificaciones de primaria tienen dos enfoques. Para quienes trabajan centrados en el alumno, es un insumo para elaborar propuestas personalizadas; para el colectivo docente, un problema y uno de los ejemplos para argumentar que cada día los alumnos traen peor nivel de Primaria. Recibimos las mismas respuestas en un proyecto de investigación anterior, en Uruguay (Picón, 2010).

Esto, también vendría a suponer que, más allá de la buena voluntad de todos los actores institucionales, el sistema burocrático tiene sus tiempos y sus procedimientos, por lo cual, en los centros públicos el niño entra al IES como un personaje ignoto y sin historia. En los centros privados, se trata de un cambio de aula. El orientador es el mismo, el del centro, para Primaria y Secundaria. En los centros públicos, además, hay un traslado que es mayor aún, para los alumnos de las zonas rurales, cuyos CEIP están adscriptos a un IES de la ciudad.

Ilustración 9. Contextualización de las NEE entre CEIP e IES

plantado un sistema de gestión de calidad y contaba con la certificación ISO 9000-2008, que ya había renovado. A la formación del director, se agregaba que había otro profesor formándose en el mismo máster y que según entendía nuestro interlocutor, vendría a ser su relevo cuando completara el mandato trienal de uso y costumbre en ese centro.

EXTRACTO DE LA ENTREVISTA CON LA COORDINADORA DE CALIDAD DEL CENTRO 2

Esta es una iniciativa de la Inspectoría (...) Es una forma de demostrar de cara al público que lo que estás haciendo está bien hecho, porque hay alguien de fuera que te está diciendo que lo estás haciendo bien. De alguna forma es lo que viene a decir la certificación. (...) el grupo coordinador de calidad iba todos los meses a Santiago para formarse (...) La gente ya sabe lo que tiene que hacer, lo que tenemos que documentar. Lo que sí tenemos que hacer el grupo coordinador de calidad es innovar todos los años. (...) qué podemos hacer para ser todavía mejores y recomendados. (...) después se elabora un plan de mejora y siempre contamos con la ayuda de esta asesoría

Había un proceso de mejora no propiamente dicho con esas palabras, (...) todos los años dirección, en general, el equipo directivo nos proponía aspectos a mejorar

A partir del momento que a una persona se le da una estabilidad laboral en el seno de este colegio, muy raro es el caso de la persona que opuesta

Para ciertas personas esto es positivo en cuanto te obliga. Te obliga a trabajar, a documentar, a tenerlo todo al día. Para otras personas a lo mejor es un agobio (...) de alguna forma, si se está pidiendo mucho desde la calidad, se está desvirtuando el trabajo docente en sí. (...)Entonces, dos opciones: o nos dedicamos un tiempo a mayor, como profesionales que somos; o, restamos de la parte docente para dedicarnos a eso. Si llegamos a ese punto el sistema de calidad perdió todo su sentido. (...) Esto no deja de ser un trámite administrativo. (...) **si queremos que este colegio (...) funcione como empresa, la calidad, siendo lo añadido, lo tenemos que llevar a la par de la docencia sin que por ello le restemos calidad a la enseñanza propiamente dicha**

No se le vende [el sistema de calidad a los docentes], se le impone y punto (...) Es por un bien. Eso sí que hay que dejarlo claro y hay que explicar porqué. Y hay que argumentarlo. Eso sí. La realidad (remarcando el tono) acaba siendo que **estamos en el proceso de calidad, tenemos más trabajo y es así, punto. Y no hay más vueltas que darle**. Es decir, una persona podrá ser más o menos reticente a determinada documentación pero lo tiene que hacer, de una forma u otra **porque eso va dentro de sus obligaciones**

¿Piensas que sería posible que un plantel se embarcara voluntariamente en un proceso de calidad? O. No. No, no, no. No. No, no, no, no. Para nada. Para nada. **La gente trabaja, en este colegio, porque hay que trabajar y punto**. Si diéramos la opción voluntaria: [entonando como en un pregón] '¿Queréis que el colegio entre en el sistema de certificación de la calidad?' No. No, porque todo el que te supone un esfuerzo personal que tú tienes que sacar de tu vida familiar no agrada a nadie

¿Piensas que **habría una huelga si se tratara de implantar en toda la educación pública** a través de una norma legal? O. **Sí, sí. Estoy convencida. Si la gente sabe de qué va**

(...) se puede observar esa calidad. Es desde los distintos ámbitos administrativos que piden cuentas. Piden cuentas a los distintos centros, que observen, que evalúen y que se basen en toda la documentación que se va generando y entregando. Y poco más... Y luego contar con la profesionalidad y vocación de cada uno. Es lo único. Luego hay otra cosa. Hay pruebas externas. Eso permite también valorar de cierta manera, hasta qué punto hay una calidad definida. ¿En qué términos? No lo sé. De cada centro...

(...) **las pruebas [PISA] que se realizaron fueron puramente académicas. Entonces eso no está demasiado relacionado con el sistema de gestión de la calidad**

A partir del momento que estamos dentro de un sistema, eso genera automáticamente cierta seguridad. Porque sabemos dónde tenemos que buscar, qué es lo que tenemos que hacer y hacia dónde tenemos que tender, (...) nadie puede entrar hoy por hoy en este centro y decir 'No sé lo que tengo que hacer'. Es imposible porque todo está documentado y todos estamos trabajando en la misma línea

(...) todos los centros se deberían de adherir a esto (...) tendría que ser un sistema obligatorio. Porque de alguna forma te obliga, valga la redundancia, a trabajar y a rendir cuentas. (...) si hay gente que es profesional, va a ser profesional siempre. De principio a fin, sin o con sistema de calidad. No cabe duda. Hay otra gente, más reticente, que necesita esto. Lo necesita para autoobligarse a cumplir. Cuanto más especificado esté un sistema, va a redundar en mayor beneficio para nuestros clientes que son los niños. (...) Y como coordinadora veo que merece la pena porque veo que la gente responde. ¿Qué a veces hay que andar atrás de la gente? ¡Sí! Pero eso, en todos los ámbitos

Tabla 84. Extracto de la entrevista con la coordinadora de calidad del centro 2

En ninguno de los centros públicos se hizo mención a sistemas de calidad o a su certificación.

Nos parece oportuno comentar la implantación del sistema de calidad. Tuvimos una entrevista con la coordinadora del programa de calidad. Hemos seleccionado unos fragmentos que ilustran cómo llevan adelante el proceso. Creemos que sería de muy difícil aplicación o hasta inaplicable en los centros públicos. Al menos por el momento. Lo vimos como una diferencia sustantiva para excluir a los centros privados del estudio.

La reflexión sobre lo observado, nos dirigió al ámbito de los centros públicos. Lo visto nos sugería, además, dejar de lado a los CPI, porque su oferta educativa parecía ser similar a la que encontramos en el centro concertado - toda la Educación Obligatoria -, e hicimos el supuesto de que también se daba que la dirección estaba en manos de un profesor de primaria.

Los maestros tienen una formación para la docencia y los profesores de secundaria, mayoritariamente, se habían ido formando en su propia práctica, en general. Sumado a lo que observamos, un directivo, con experiencia en la formación de docentes, tenía la opinión de que en esa área, el sistema era deficitario y no lo asumía.

OBSERVACIÓN 28

(...) tenemos un profesor deficientemente formado tanto inicial como permanentemente. Lo pones delante de unos alumnos y qué tiene que ver en ese profesor: una persona que no solo imparte la asignatura, sino una persona que tiene que ser un referente, un icono en cierta manera, de comportamiento, de actitud, de formación, de respuesta, de sinceridad, de honestidad. Y no están preparados para eso los profesores. Eso se ha pretendido disimular (Secretario 6)

Figura 87. Observación 28

La observación en el centro dos nos dejó una duda importante para el resto de la investigación. La dirección no tenía control sobre el programa de calidad. Los coordinadores más bien respondían a la dirección general, que estaba por encima de la Primaria y de la Secundaria. En los CPI hay una dirección y dos jefes de estudio. Ahora bien, en la estructura del CPR, el siguiente nivel es la autoridad de la congregación, que tuvo la iniciativa y patrocinó la certificación. Nos preguntábamos a qué nivel correspondería en el sistema público. No a la IE, pensamos, sino al nivel político. La Consejería de Cultura, Educación y Ordenación Universitaria.

Entonces, consideramos que un proyecto de certificación de la calidad no era ajeno al sistema público, porque ya se estaba intentando en los CIFP, que dependen de la misma autoridad. En el mismo sentido, si los directores no se reconocían encabezando el esfuerzo pedagógico - alguno informaba que no había sido formado para eso -, podría ser que desde otro nivel de la estructura, se produjera una intervención, para implantar el enfoque de competencias. Daba la impresión de que estaba siendo postergado, aunque la reforma - la LOE - se había aprobado en 2006. El curso 2010-2011 era el tercero en que se aplicaba completamente a toda la ESO (RD 806/2006, BOE n.167/2006). Y la postergación era inevitable. No había referentes.

También nos preguntábamos si era el tipo de situación que disuadía de postularse a la dirección.

4.1.5 Decisiones metodológicas a partir de la experiencia de observación

La primera decisión metodológica fue focalizar la investigación en los IES. Ni centros privados, ni CPI.

La experiencia de observación tuvo otros emergentes. Nuestro enfoque era indagar, para realizar el trabajo de campo sobre la base del marco de actuación que estableció la LOE. Sin embargo, advertimos que algunos supuestos acerca de la actuación de los directores no se habían cumplido; específicamente, el rol de orientador de la

práctica docente (Armas, 1996; Gimeno, et al., 1995). Frente a esa constatación, creímos que sería oportuno tener en cuenta esos estudios en la siguiente fase. Un director nos había prevenido de la diferencia entre las normas escritas y lo realidad.

OBSERVACIÓN 29

Una cosa son los cambios formales. Lo que establecen las leyes y las normas. Y otra cosa es la realidad en los centros. Y eso hay que tenerlo en cuenta

(Director 4, enfático)

Figura 88. Observación 29

Por lo tanto, estábamos reflexionando que, probablemente, fuera más provechoso utilizar un instrumento probado, más que diseñar uno ad hoc. Eventualmente, quizás, podríamos obtener datos comparables en el tiempo. En principio, ese no era un objetivo de la investigación, por cuanto la incorporación de la evaluación de competencias básicas era una novedad, pero el corpus que se obtuviera estaría disponible con ese fin. Nuestro interés era valorar las perspectivas de que el director pudiera orientar el modelo de evaluación de aprendizajes, no necesariamente imponer uno.

4.1.5.1 Trabajar con muestras representativas

En la fase preliminar realizamos un proceso cuantitativo y uno proceso cualitativo. La observación de los equipos directivos nos proporcionó datos objetivos que nos dieron tipos y cantidad de actividades, tiempos utilizados, frecuencias de cambio de tareas. Por otra parte, las entrevistas en profundidad nos aportaron material para un análisis textual que nos llevó a identificar percepciones y perspectivas de los directores y sus colaboradores.

Para poder formarnos una convicción, sobre el tema a estudiar, necesariamente deberíamos utilizar ambos tipos de técnicas. Ahora bien, la provincia de Lugo contaba con cuarenta IES. La recopilación de datos cualitativos, a través de entrevistas, demandaría entre 25 y 30 treinta directores, para formar un corpus válido (Flick, 2004; León y Montero, 2003; Pourtois y Desmet, 1992; Quivy y Van Campenhoudt, 2005; Vallés, 2003).

En la fase preliminar constatamos que los directivos no directores, parecían tener una perspectiva de su función más cercana a la visión de los profesores que a la del director. Quizás o probablemente, el tiempo de permanencia en el cargo fuera una variable en la evolución de la imagen que tenían de esos roles, pero no contábamos con datos específicos de la antigüedad de todos los directivos de Lugo. Era precisamente uno de los datos cuantitativos que debería indagarse en el trabajo de campo. De hecho, entendimos que analizar cuándo y cómo cambian las creencias personales, a partir de la experiencia, es en sí misma una investigación y con tantas variables en cada individuo,

que su resultado se nos anticipaba incierto. Y para nuestro propósito, inviable. De modo que, para aplicar técnicas cualitativas decidimos, necesitaríamos a casi todos los directores, por ejemplo, treinta de cuarenta.

Por otra parte, para utilizar técnicas cuantitativas (Cea D'Ancona, 1996), la muestra representativa de cuarenta era prácticamente los cuarenta IES⁶⁷. Las condiciones del ámbito, donde estábamos llevando adelante la investigación, nos conducían hacia la recopilación de datos a través de un censo.

4.1.5.2 Trabajar con todo el universo. El censo.

Dado el número de unidades en el universo que estábamos por investigar, la opción más económica y precisa resultaba un censo. El problema por resolver era cómo obtener las voluntades de todos los participantes potenciales, de lo contrario el resultado podría tener un sesgo que lo invalidara, o eventualmente, deberíamos cambiar el enfoque.

Si debía cambiarse el enfoque por no acceder a la totalidad de centros, habría que pensar en, por ejemplo, una comparación de directores en función de algunas variables notables, como la antigüedad en el cargo. González Fernández (1999) había analizado el liderazgo en direcciones noveles, por ejemplo. Habría sido completamente válido.

Podría compararse directores según el procedimiento de su designación. Esa variable podría incidir en la actitud hacia la función directiva y en su desempeño. Ya sabíamos que entre los seis centros había tres situaciones diferentes: los dos que se habían postulado por su propia iniciativa, más uno que había sido candidato porque *nadie tenía interés* - o lo veían complicado -, en presentarse, *pero me animaron* (Director 3). Estos directores habían expresado satisfacción por el nivel de las relaciones interpersonales en sus centros y lo atribuían a su gestión. En cambio, de los otros tres, dos había manifestado su desencanto en esa área, al menos al principio de su mandato.

⁶⁷ $n = \frac{k^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{[e^2 \cdot (N-1) + (k^2 \cdot p \cdot q)]}$ Para nivel de confianza 95% ($k=1,96$) y error 5%, resulta \rightarrow
 $n = 1,96^2 \times 40 \times 0,5 \times 0,5 / [0,05^2 (40 - 1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5] = 0,96 \times 40 / 0,0025 \times 39 + 0,96 = 38,4 / 1,0575 \sim 37$

Otro estudio posible era comparar IES que originalmente hubieran sido centros de FP con institutos de Bachillerato. Teníamos un indicio de que en aquéllos, la ESO significaba una combinación de la oferta educativa que no conformaba a todos: casi nadie está de acuerdo con esta mezcla (Director 5). Es decir, estábamos contemplando varios escenarios alternativos para avanzar en la investigación.

Por el momento, el planteo era acceder a datos de los cuarenta IES y estudiar a la población total. La cuestión era diseñar un procedimiento de aproximación, que facilitara una respuesta favorable y participaran todos. Los beneficios de un censo son insuperables. La única razón para trabajar con muestras es la demanda de recursos, tiempo incluido, que exceden lo disponible. Ya estábamos haciendo cuentas y el producto esperado valía el esfuerzo.

4.1.6 Preparación de la fase uno

El resultado del procesamiento de los antecedentes recogidos en la fase preliminar, nos llevó a identificar áreas sobre las que deberíamos obtener datos, para avanzar en la valoración de las perspectivas para implementar modelos de evaluación desde la gestión escolar.

- (i) Quiénes son directores en los IES de la provincia de Lugo
- (ii) Cómo han llegado a su cargo
- (iii) Cuál es su expectativa de carrera
- (iv) Qué estímulos favorecen el interés por la dirección
- (v) Cómo se relacionan con los claustros
- (vi) Cómo se relacionan con la AE
- (vii) Cuál ha sido su preparación para la dirección
- (viii) Cuáles son sus necesidades actuales de formación o información
- (ix) Cómo son sus institutos
- (x) Cómo se están perfilando para implantar el enfoque de competencias
- (xi) Cuál debería ser su participación como director pedagógico

- (xii) Cómo valora el potencial de la plantilla docente
- (xiii) Cuáles son las dificultades prácticas para el director

En la fase siguiente íbamos a tomar las decisiones metodológicas básicas, prevenidos de que el trabajo de campo no era un espacio controlado. Es decir, que las opciones que adoptaríamos deberían tener alternativas, para solventar cualquier obstáculo que pudiera interferir el proceso de recolección de datos. Por lo menos, deberíamos abordar los siguientes aspectos:

- (i) selección y diseño de instrumentos para recopilación de datos;
- (ii) planeación de la recolección de datos;
- (iii) pautas del trabajo de campo en los IES

4.1.7 Síntesis de la fase preliminar

En la fase preliminar habíamos observado seis centros de educación primaria y secundaria. Nos habíamos familiarizado con el terreno, donde realizaríamos el trabajo de campo, y habíamos obtenido indicios para elaborar los instrumentos de recolección de datos.

Habíamos recopilado y analizado el corpus normativo, que enmarcaba la actuación de los IES, y contábamos con numerosa documentación elaborada y facilitada por los centros observados, que nos permitieron una comprensión más refinada.

Acompañamos dos cursos del Máster de Secundaria de la Facultad de Formación de Profesorado y nos familiarizamos con los programas actuales de formación de profesores

Un primer objetivo fue cumplido: definir el universo donde se realizaría la investigación. Aunque nuestra intención era abordar la ESO, los emergentes nos habían proporcionado elementos de juicio para recortar la diversidad de instituciones que la impartían.

Tanto los IES, como los CPI, como los CPR tenían características que los distinguían. Habíamos preferido la opción por una población homogénea, en

lugar de un estudio estratificado. Esto no excluía la posibilidad de que los CPI pudieran ser objeto de una investigación similar y específica, pero no sería parte del presente proyecto. Los CPR parecían ser un caso particular de instituciones en el sistema educativo. Las perspectivas de implantar cualquier iniciativa se encuadraban en la relación contractual con el personal docente. Los propietarios tienen discrecionalidad para gestionar esos centros dentro del marco legal y la opción que cada uno decidiera.

4.2 Fase uno: cómo recopilar datos en los IES de Lugo

La recopilación de datos en los IES de de provincia de Lugo fue objeto de varias discusiones con el director del proyecto. Estas discusiones abordaron dos cuestiones generales, a desarrollar: i) qué instrumentos utilizar; y, ii) cómo hacerlo. En realidad, la discusión se perfiló en el sentido inverso. Es decir, cuál era la densidad de datos que esperábamos obtener durante el trabajo de campo, en primer lugar. A partir de ese dato, o mejor dicho, en función de ese objetivo, su definición, podría determinarse la cantidad y calidad de la encuesta. Además era conveniente, pensamos, prevenir que la realidad, quizás, no respondiera exactamente a nuestra previsión.

Antes, hemos comentado que no se trataba de un laboratorio, con elementos bajo control, sino de un proyecto puertas afuera. Teníamos presente la advertencia del estudio realizado por Gimeno (Gimeno, et al., 1995), en el sentido de que, durante la implementación, pueden emerger nuevos problemas, que obligan a revisar, y modificar, el plan. Lo importante es mantener la coherencia con el objetivo de la investigación (p. 49).

Al finalizar la fase preliminar habíamos pensado en obtener

DATOS a RELEVAR en el TRABAJO de CAMPO

- (i) Quiénes son directores en los IES de la provincia de Lugo
- (ii) Cómo han llegado a su cargo
- (iii) Cuál es su expectativa de carrera
- (iv) Qué estímulos favorecen el interés por la dirección
- (v) Cómo se relacionan con los claustros
- (vi) Cómo se relacionan con la AE
- (vii) Cuál ha sido su preparación para la dirección
- (viii) Cuáles son sus necesidades actuales de formación o información
- (ix) Cómo son sus institutos
- (x) Cómo se están perfilando para implantar el enfoque de competencias
- (xi) Cuál debería ser su participación como director pedagógico
- (xii) Cómo valora el potencial de la plantilla docente
- (xiii) Cuáles son las dificultades prácticas para el director

Figura 89. Datos a relevar en el trabajo de campo

datos de diversa naturaleza. Teníamos una lista de preguntas generales. En esta fase, era preciso desagregarlas.

4.2.1 Selección y diseño de instrumentos para recopilación de datos

Un objetivo tradicional, cuando se realiza una investigación, consiste en indagar el grado de cumplimiento de un planteamiento teórico, en un contexto diferente de aquél en el cual se dedujo. La constatación nos permite explicar el nuevo ambiente; pero, sobre todo, sugiere que las estrategias de cambio aplicadas en el marco teórico de origen, podrían ser replicadas. No hace falta discutir los beneficios de esta alternativa. Podemos discutir, en cambio, la singularidad de las soluciones. En ese tema, diremos que, el beneficio de lo anterior consistiría en que la investigación subsiguiente abordaría el análisis de las soluciones ya creadas, en lugar de embarcarse en el diseño desde la hoja en blanco – o la pantalla del ordenador, vacía.

En lo que podríamos llamar la fase preliminar, el investigador reconoce indicios de la presencia de variables similares a las de la teoría en un nuevo escenario y a partir de allí procede a llevar adelante un estudio comparativo. Utilizará los instrumentos originales y hará las adaptaciones necesarias, para la población objeto, sin que se violente la naturaleza del marco teórico de referencia.

Un ejemplo de esta adecuación, para mantenernos en el tema de este proyecto, son las pruebas PISA. El proyecto realiza una encuesta mundial, o al menos de los países participantes, que se encuentran diseminados por todo el orbe, cada tres años. En cada relevamiento se enfatiza una de las tres áreas en que se divide: lengua (comprensión lectora), matemáticas, ciencias. En realidad, el tema siempre es la comunicación a través de los códigos correspondientes a cada espacio. La comunicación con el espacio social, la comunicación con el espacio lógico-formal, la comunicación con el espacio natural. O: el ámbito personal, el físico y el abstracto. ¿Hay algo más?

El acceso siempre comienza por el lenguaje social; luego, en cada espacio, se migra al código propio. Este acceso primordial es el que hace necesario el

ajuste a la población que se releva en cada país. Por esa razón, la propuesta, el instrumento, es negociado con las autoridades educativas locales; y, se producen refinamientos y discriminaciones – este ítem sí, aquél ítem no -. Después se aplica, y se supone, justificación científica

mediante, que los resultados en un país proporcionan la misma calidad de emergentes que el instrumento – diferente, pero homologado - aplicado en otro país, en las antípodas. La producción de listas de precedencia, que sugieren el estado de los sistemas educativos, en plano de comparación, está fuera del proyecto. Identificar las motivaciones para esas consecuencias, podría ser fundamento para una investigación específica. Lo concreto es que, para obtener los mismos insumos, para la toma de decisiones sobre los mismos objetos en diferentes países, se utilizan versiones singulares de la

ADAPTACIÓN DE LA PRUEBA PISA

Expertos de los países participantes también colaboran en grupos de trabajo (...). Mediante su participación en estos grupos de expertos, los países se aseguran de que los instrumentos sean internacionalmente válidos y tengan en cuenta el contexto cultural y educativo de los países miembros de la OCDE. También se aseguran de que los materiales de evaluación tienen propiedades de medición sólidas y que los instrumentos enfatizan la autenticidad y la validez educativa (OCDE, 2009a, p. 17)

Figura 90. Adaptación de la prueba PISA

ISO 9000-2008 y PISA

No, porque las pruebas que se realizaron fueron puramente académicas. Entonces eso no está demasiado relacionado con el sistema de gestión de la calidad. Porque el sistema de gestión de la calidad, si bien observa, mide y evalúa, indicadores docentes, va mucho más allá. No es puramente resultados docentes, sino que acompaña todo el proceso. Las pruebas que se pasaron en este centro, las pruebas externas, son de rendimiento académico de la misma forma que podría ser las pruebas de la selectividad. Eso en principio certifica, podría llegar – que no lo es – pero podría llegar a certificar la calidad docente. El nivel impartido, la calidad de los contenidos, la calidad profesional. Eso sí, podría llegar a evaluar. De momento es el tipo de pruebas externas que nos pasaron. Esto es sólo un cuestionamiento [remarcando] de lo que está pasando. Es decir, a la luz de los resultados qué podemos hacer. ‘¿Están bien, están mal? ¿Qué podemos hacer?’ Para mejorar, para mantenerlos. No deja de ser eso. O sea, tomar postura en algún determinado momento, pero no está cuestionando todo el proceso del sistema de la calidad
(Coordinador del Programa de Calidad – Centro 2)

Figura 91. ISO 9000-2008 y PISA

misma edición de las pruebas PISA (OCDE 2009a:17). Lo hemos discutido en el marco teórico.

Consultamos a la persona que coordinaba el programa de calidad de un CPR – centro dos - si relacionaban los resultados de las pruebas PISA, o de la evaluación de diagnóstico establecida en la LOE, con su programa de certificación ISO 9000-2008, y fue categórica en señalar que la gestión de calidad del sistema no tenía un impacto directo en los aprendizajes de los alumnos.

Es decir, los consideraba inconmensurables. Aparentemente, estarían referidos a diferentes marcos conceptuales. Las hipótesis sobre ámbitos comunes fueron sugerencias, pero, de hecho, no los podrían tener en cuenta sin perturbar la validez de su sistema de calidad. Consideramos que esto sería evidencia de que, aunque parecidos, dos instrumentos no necesariamente servirían para hacer mediciones sobre el mismo objeto; y, a su vez, de acuerdo con los fines de cada uno, los resultados podrían no coincidir.

En la misma línea, entonces, sería posible utilizar un instrumento actualizado o diseñar uno ad hoc. Con sus consecuencias. ¿Estábamos haciendo un estudio longitudinal comparativo? No. Por lo tanto, la determinación del instrumento se ajustaría a otras consideraciones.

4.2.1.1 Instrumentos validados por investigaciones previas

Validar un instrumento de recolección de datos es un trabajo apasionante, pero insume tiempo y otros recursos. Fundamentalmente, el número de casos necesarios, a los que se debería aplicar el instrumento, para poder validarlo, podría exceder el de la población del estudio que teníamos por delante. Tan simple como eso, las condiciones objetivas no nos permitían probar uno nuevo, aunque no faltaban ensayos y borradores. Puestos a reflexionar sobre el tema, y con la orientación del director del proyecto, llegamos a la conciencia del problema. La alternativa era utilizar un instrumento avalado por investigaciones previas. Es decir, lo que necesitábamos era una batería de preguntas; pero... ¿Cómo estar seguros de que producíamos la más adecuada?

Gimeno et al (1995) elaboraron dos cuestionarios - uno para directores y otro para profesores -, y los aplicaron en la investigación que estudió las características de la dirección de centro y, principalmente, el repertorio de tareas, en general: las funciones de los directores. Un cuestionario derivado de ese fue utilizado por González Fernández (1999), para estudiar el liderazgo escolar trabajando con direcciones noveles. La implantación de modelos de evaluación desde la gestión escolar es un caso particular de la expresión del li-

derazgo pedagógico del director. Director que expresamente tiene la competencia legal de ejercer la dirección pedagógica, como hemos discutido. Nuestra decisión orientada fue: basar nuestro cuestionario en las dos versiones que hemos mencionado (Gimeno, et al., 1995; González Fernández, 1999).

4.2.1.2 Instrumentos específicos del proyecto

Los dos instrumentos fundamentales que utilizamos en el proyecto fueron un cuestionario y la discusión de sus emergentes con un grupo de expertos. El grupo de expertos es tratado en una sección específica, más adelante. Ahora tratamos del cuestionario.

La primera parte de la elaboración del cuestionario consistió en depurar preguntas del que había utilizado González Fernández (1999). Así, llegamos a un número de ítems que, puestos a experimentar el papel de encuestado, se nos antojó extenso. Entonces, con la orientación del director, tomamos dos decisiones, el número de ítems y el número de páginas que debería ocupar. Además, con la condición de que resultara cómodo de leer y responder. No debería parecer un acorazado de bolsillo.

Nuestra idea era intentar determinar el contexto de actuación de los directores y la percepción de los compañeros en el equipo directivo. También, de los orientadores. Habida cuenta de que todo lo que no fluye natural y tradicionalmente, pasa por el departamento de orientación, pensábamos que en plan de hablar de la evaluación, los orientadores podrían resultar unos observadores confiables de la realidad de sus centros. Esta decisión se basaba en lo aprendido durante la fase preliminar.

En la fase preliminar vimos el trabajo de los orientadores, los entrevistamos, y también indagamos cómo eran vistos en cada centro. Habíamos tenido la coincidencia de que los sujetos que encontramos eran diferentes, pero en el sentido de representar categorías de alguna clasificación. Por ejemplo, estaban:

- (i) quienes habían impartido docencia directa en un aula;

-
- (ii) quienes se estaban preparando en psicopedagogía, para tener una aproximación solvente a los casos de dificultades de aprendizaje;
 - (iii) quienes se enfocaban en lo psico-afectivo y dejaban lo pedagógico en manos de los profesores especialistas, de audición y lenguaje o de apoyo.

También, pero ha quedado fuera de la población, el caso del orientador que, en conjunto con el equipo del departamento, diseñaba una o varias adaptaciones curriculares para uno o varios alumnos, de modo que pudieran acompañar el curso común⁶⁸. Los orientadores, finalmente, eran los únicos profesores que no tenían docencia directa. Pensábamos invitarlos a participar.

4.2.1.2.1 La encuesta impresa

Para reducir la cantidad de ítems fue necesario reformular algunas preguntas. El producto constaba de cuatro partes pero lo editamos como un solo librito. Hemos agregado un ejemplar en el anexo C.

- (i) En la primera parte nos interesábamos por datos profesionales, el acceso y las expectativas en el cargo. Lo construimos con una combinación de ítems de selección múltiple y algunos para completar datos
- (ii) La segunda parte era para obtener datos generales de cada centro. En este caso se trataba de aportar datos específicos, los números generales del IES: alumnos, profesores, otros funcionarios.
- (iii) En la tercera parte nos dedicamos a la valoración del cargo de director. Esta era una lista de ítems a responder por selección múltiple, con un ítem abierto al final.
- (iv) La cuarta parte se enfocaba en la implantación de la evaluación por competencias. Era una lista de actuaciones, donde se pedía valorar el papel del director en cada una, mediante una escala de Likert de cuatro niveles.

⁶⁸ Las familias habían manifestado su interés en que los niños, que entraban a secundaria, tuvieran contacto social con los compañeros en el aula común (Orientador 2).

Nos presentamos a los cinco equipos directivos de centros públicos de la fase preliminar y les pedimos revisar la encuesta. De hecho, presentarla a los CEIP tenía un propósito extra.

Contábamos con que los directivos de los CEIP nos hicieran notar que algunos ítems no eran aplicables a sus centros. Luego, comparando con las respuestas de los IES, donde sí lo serían, podríamos reforzar nuestra convicción de que las direcciones son diferentes. Eso podría tener influencia en el modo como se forman, o se preparan, los profesores para ejercer la dirección en los IES. Más adelante discutimos esa formación y anticipamos que desde la AE se imparte el mismo curso, de manera que lo peculiar de cada uno quedaría para el autoaprendizaje de los candidatos. En el trabajo de 1995, Gimeno mencionó el interés de los directores de secundaria por conocer sobre normas burocráticas, más que sobre asuntos pedagógicos y educativos, en comparación con los directores de primaria (p. 268).

¿FUNCIONARIO O DOCENTE?

(...) hay una cierta, aunque no muy pronunciada, tendencia de la preferencia hacia los temas 'burocráticos' por parte de los directores/as de BUP y en menor medida los de FP (...), respecto a los de EGB. Mientras que este colectivo muestra mayor preocupación por los temas relacionados con asuntos pedagógicos y educativos (...), ante los que el resto de colegas no parecen prestar tanta atención (Gimeno, et al., 1995, p. 268)

Figura 92. ¿Funcionario o docente?

Acordamos unos plazos iniciales para cumplimentar la encuesta, que en algún caso se extendió hasta una semana. Finalmente recuperamos los formularios y recibimos la devolución que habíamos solicitado. La consigna era simple:

- (i) Responder los ítems que pudieran
- (ii) Descartar los ítems que no fueran aplicables a su centro tachándolos, como si se tratara de un texto fuera de tema, en un examen escrito
- (iii) Corregir la redacción cuando no fuera clara

Mientras se desarrollaba la prueba de campo, en lo que habíamos denominado grupo de control, elaboramos una propuesta en línea.

4.2.1.2.2 La encuesta en línea

Desarrollamos una alternativa de la versión impresa para proponer la encuesta en internet. Trabajamos con una herramienta disponible en Google-docs. El procedimiento que realizamos fue trasladar los ítems, realizando las adaptaciones necesarias para adecuarlos a las posibilidades del programa en línea. Ese trabajo demandó varios días y pruebas.

Las tres primeras partes de la encuesta no ofrecían problemas. La transposición del papel a la web se realizó no solo con éxito, sino que el diseño era muy amigable y tenía algunos beneficios sobre la versión impresa. En primer lugar se cumplimentaba clicando opciones y los textos a completar eran dos o tres palabras. El programa no permitía guardar el formulario para responder en etapas. Había que recorrerlo hasta el final y luego se enviaba automáticamente. Podía enviarse con ítems sin responder. Pensábamos que esto podría acelerar la participación y que fuera un estímulo. Las tres primeras partes aparecen en la siguiente dirección:

<https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?formkey=dDRBSWhveThGWjktVDFxb3FkelhuSxc6MQ#gid=0>

Cuando diseñamos la cuarta parte encontramos problemas. Para empezar, no era amigable. En la cuarta parte de la encuesta preparamos una serie de conceptos para los que intentábamos provocar una opinión reactiva, de impulso. Cada ítem tenía cuatro escalas de Likert, referidas a cuatro perspectivas diferentes del mismo ítem. O sea, se pedía opinión sobre el impacto de la actuación descrita en cada caso, en cuatro ámbitos:

- (i) Responsabilidad del director.
- (ii) Buen funcionamiento del centro.
- (iii) Frecuencia de su práctica.
- (iv) Conflictividad.

Además, al final, se solicitaba señalar, si ese inventario de tareas podría ser delegado, sin especificar en quién. Esto venía a conformar un quinto ámbito.

El formato impreso no se podía reproducir en Internet. Era necesario construir cinco veces la lista de tareas, cada una referida a cada ámbito. Era muy poco práctico. Y al final lo descartamos.

4.2.1.2.2.1 Justificación de la encuesta en línea

En nuestra planeación y sus alternativas, la encuesta en línea podría agilizar los tiempos de recolección de datos. En un solo día podríamos llegar a todos los centros. Una de las razones que nos impulsaron fue otro proyecto de la USC, que poco tiempo antes había realizado una encuesta en línea con la misma herramienta. Algunas características de esa propuesta las agregamos a la nuestra.

La herramienta de Googledocs descarga automáticamente, los datos registrados por los participantes, en una planilla u hoja de cálculo, con lo cual, además del tiempo que no hace falta, se eliminaban los posibles y probables errores de transcripción de datos.

4.2.1.2.2.2 Definición del ámbito de aplicación

Luego del ensayo de la encuesta por Internet, llegamos a la conclusión de que solo era práctica para cuestionarios breves, entre 10 y 12 ítems. Pensamos que no utilizaríamos el producto en el trabajo principal, porque no tenía sentido sintetizar el proyecto a doce pregunta.

Podíamos utilizar la herramienta para hacer una consulta a distancia, fuera de la provincia de Lugo, o a los CPI, o incluso más allá. Pero, por el momento se trataba de una posibilidad y no era parte del proyecto original. Incluso, pensamos que, eventualmente, podríamos utilizar una propuesta de esta naturaleza en la propia población de Lugo, para el caso de un cuestionario que intentara refinar algún aspecto impreciso, durante el trabajo de campo. Creemos que tampoco es apropiada, si el interlocutor debe verificar un dato que no recuerda.

La encuesta en línea, entonces, podría ser apropiada para una lista de 10 a 12 preguntas como máximo, focalizadas en un marco reducido. Una prospec-

ción inicial, buscando alguna tendencia, sobre la que luego se indagará con otras herramientas. Un cuestionario que ocupe menos de diez minutos, en total. Esta es nuestra conclusión, a través de la experiencia posterior, que describimos más adelante.

4.2.1.2.2.3 Expectativas acerca de la encuesta en línea

Durante el período de observación advertimos que los directores consultaban el correo electrónico alrededor de dos veces al día, al llegar y un poco antes de retirarse. A veces más. Un solo director lo revisaba una vez al día. Era quien no tenía ordenador en su despacho.

Pensábamos que en esas condiciones, al recibir la encuesta en línea la leerían y responderían a corto plazo. A fin de cuentas, era una tarea relativamente sencilla. El cuerpo de la carta que la precedía era claro al respecto.

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información sobre algunas condiciones destacables del ejercicio del puesto de trabajo de la dirección de centros educativos, así como opiniones sobre problemas y alternativas posibles por parte de quienes tienen una experiencia relevante, con ocasión de la implementación de cambios en el modelo de evaluación de aprendizajes. La encuesta es anónima el número clave de identificación será utilizado para constatar la completitud del universo analizado y no forma parte de los datos estadísticos que serán publicados

Junto a otros procedimientos de investigación, servirá para obtener una descripción de la incidencia de la dirección en cuanto orientadora del funcionamiento de los centros y de los criterios para la calidad de la enseñanza, dando lugar a las recomendaciones que se estimen pertinentes, de acuerdo con los hallazgos que se obtengan.

Se plantean preguntas directamente relacionadas con la incorporación de las competencias básicas y con el modo de participación en dicho proceso de implementación, junto a otras que, pareciendo alejadas de las condiciones actuales de desempeño del cargo, darán lugar a entrever posiciones alternativas a las formas de dirección observadas.

Se trata de una encuesta. No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de opiniones y posiciones personales de acuerdo con la forma en que cada uno percibe la realidad. De ahí que todas las opciones son válidas, incluso las que nuestra propia ignorancia nos ha impedido incluir en la lista de respuestas. Es esto último lo que buscamos en esta investigación. Este cuestionario es totalmente anónimo. Los datos de identificación son exclusivamente para comprobar la completitud del universo y con propósitos estadísticos.

En beneficio de la brevedad se ha utilizado el término extensivo de los sustantivos para designar masculino y femenino.

Ilustración 10. Carta presentando la encuesta en línea

No esperábamos razonamientos profundos, solamente que señalaran una respuesta espontáneamente y en forma anónima. Creíamos que una actua-

ción espontánea sería más cercana a las concepciones de los encuestados e, incluso, si no tenían opinión sobre algún tema, simplemente lo anotarían así. Era anónimo. Este razonamiento puede parecer ingenuo, pero era nuestra expectativa. Vale decir, si no hubiésemos hecho el supuesto de que, la voluntad de los participantes iba a estar alineada con lo que se solicitara, no hubiera tenido sentido preguntar, en primer lugar.

4.2.1.3 El ensayo y la versión definitiva

En el plazo acordado visitamos nuevamente a los directivos del grupo de control para obtener las devoluciones, que eran voluntarias. Recibimos algunos formularios sin responder y recibimos algunas devoluciones de directores, que tuvieron la gentileza de ofrecernos sus comentarios. Todos los directores completaron todas las preguntas o realizaron puntualizaciones.

Algunos directivos manifestaron que no podían responder porque no eran directores y entendían que la redacción de los ítems estaba dirigida a éstos. Eso nos hizo creer que, tal vez, su responsabilidad funcional era la de un directivo, pero su razonamiento estaría más próximo al de un docente del claustro que no fuera directivo. Es decir, parecería que ser jefe de estudios o secretario estaba asociado a la realización de unas tareas específicas, pero que no suponían una posición jerárquica en la estructura organizativa. Sin embargo, la designación para el cargo era ajena al claustro o incluso al CE. Se trataba del personal de confianza del director, que los proponía, y la AE los designaba, sin otro requisito. Pudiera ser que las lógicas de las organizaciones tradicionales no se ajustaran a las de los colectivos de la educación, pero a falta de una alternativa que probara su eficacia, la escuela es sumergida en el isomorfismo burocrático del resto del Estado (Etkin y Schvarstein, 1993).

La colaboración del grupo de control permitió refinar la encuesta, corregir la redacción de varios ítems, simplificar otros. También, surgió la diferencia entre los CEIP y los IES. Los dos directores de primaria señalaron ítems que

no eran aplicables a los CEIP, en general. Dos diferencias en la estructura organizativa, con impacto en lo pedagógico:

- (i) los CEIP están especializados en infantil y primaria, por lo tanto, no existe un conflicto potencial entre niveles que tienen propósitos diferentes como podría haberlo entre ESO, bachillerato y FP; y,
- (ii) no hay Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), ni departamentos por áreas, de manera que las decisiones sobre evaluación o implantación del enfoque por competencias se planean y elaboran en la coordinación de ciclo, que son los docentes en contacto directo con los alumnos. Esta es una característica de primaria.

Según nos habían explicado, los objetivos de aprendizaje no son de curso sino de ciclo. Hay tres ciclos, de modo que primero, tercero y quinto tienen promoción casi automática y segundo, cuarto y sexto tienen promoción condicionada al cumplimiento de objetivos de aprendizaje. El tutor recorre el ciclo con sus alumnos así que está dos años con el grupo. Ese contacto de dos años le permite respetar el ritmo de aprendizaje de cada alumno, según su maduración evolutiva⁶⁹.

Otro insumo para la versión final fue obtener una lista de 15 tareas que el director podría delegar. En lugar de poner la opción en todos los ítems del formulario cuatro, decidimos reducir la lista a los que aparecieron en al menos dos centros del grupo de control. Además, reformulamos la pregunta, que había pasado desapercibida para algunos directivos.

Suprimimos la parte dos y solamente se la íbamos a entregar a los directores. Estábamos solicitando el mismo dato objetivo a cinco personas, los números del IES: alumnos, docentes, otro personal. Naturalmente, los directores del grupo de control nos dijeron que esos datos iban en el formulario del secretario. Decidimos que deberían ir en el ejemplar del director, porque

⁶⁹ En el mismo grupo puede haber niños con diferencias de edad de casi un año, debido a los plazos burocráticos para ingresar en la educación obligatoria. Dos niños nacidos en enero y diciembre del mismo año pertenecen a la misma cohorte escolar.

nuestra estrategia apuntaba a obtener respuestas de todos, en cambio, la participación del resto de los directivos y orientadores era incierta.

Todo este proceso fue mediado por decisiones metodológicas, que delimitaban los datos que íbamos a buscar. Por ejemplo, la lista de 15 ítems para delegar, fue un recorte de los 34 originales. Creímos necesario definir algún criterio, para la reducción, además de los más generales sobre extensión y facilidad de respuesta. Nuestro director hacía especial énfasis en estas dos características, porque entendía que influirían decisivamente en la voluntad de completarlo, y por lo tanto, en permitir nuestro acceso a los datos. En pocas palabras, eran decisivos para la viabilidad del proyecto, o para la validez de los resultados.

Al final de las correcciones recomendadas llegamos a un cuestionario con tres partes:

Cuestionario a Directivos - Ficha inicial

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN DEL DIRECTIVO (para ser completado por cada directivo y por el orientador)									
1. Cargo actual	secreto	secreto	secreto	secreto	secreto	secreto	secreto	secreto	secreto
2. Edad	hasta 35		entre 35 y 45		entre 45 y 55		más de 55		
3. Titulación académica	Diplomatura		Licenciatura o Ingeniería		Doctorado o doctorado				
4. Antigüedad en la función docente	1 a 8		9 a 15		16 a 25		26 a 30		31 o +
5. Título con que se presentó a la oposición de educación secundaria									
6. Tiempo total que lleva desempeñando el cargo actual de director									
7. Años (o fracción) de experiencia en equipos directivos									
8. Precedimiento de acceso al cargo actual (último nombramiento) Marque las casillas que sean:									
a) Fue propuesto por los compañeros									
b) Tuvo la iniciativa de presentarse a sí mismo									
c) Fue propuesto por la Administración									
9. ¿Volvería a aceptar ser director o aceptar postularse? Seleccione una de las opciones siguientes:									
a) Deseo continuar en el cargo									
b) Tengo dudas sobre postularme									
c) No tengo intención de postularme									
d) Completar el plazo mínimo de permanencia en el cargo									
e) Me intereso en otro instituto									
10. Horas por semana asignadas a su función directiva en el horario oficial elevado a la inspección									
11. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la función directiva? En caso afirmativo, por favor indique uno de los siguientes:									
a) Cursos que estaban principalmente dedicados a la relación del IES con la Administración Educativa									
b) Cursos que estaban principalmente enfocados en aspectos pedagógicos									
c) Cursos que estaban principalmente enfocados en aspectos organizativos y de relaciones humanas dentro del IES									
d) Cursos que tenían elementos de los tres ámbitos más o menos proporcionalmente									

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Páez

Cuestionario a Directivos Parte A

A. VALORACIÓN DEL CARGO DE DIRECTOR (para ser completado por cada directivo y por el orientador)	
1. ¿Qué duración piensa que debería tener el mandato del director? Puede señalar varios de los que se indican.	
La actual es adecuada	
El número de periodos de reelección debería ser limitado	
Si no existen reglas a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido dejar el cargo	
Si no existen reglas a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido postularse de nuevo a la dirección	
2. ¿Considera que sería preciso recibir formación preparatoria antes de ejercer la función de director?	
Si, es imprescindible, pero luego de ser elegido	
No es necesario	
La formación previa debería ser un requisito para postularse	
3. ¿Considera que la experiencia previa en equipos de dirección puede sustituir a toda o a parte de una formación preparatoria específica para ejercer la función de director?	
Si, porque los equipos directivos comparten información y responsabilidades	
Si y debería ser un requisito para acceder a la dirección	
No, porque la formación sistémica amplía la perspectiva para ejercer el cargo	
No, pero debería ser un requisito para acceder a la dirección	
No tengo opinión formada	

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Páez

Cuestionario a Directivos Parte B

B. TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CADA A IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	
Actividades de la Dirección	
1. Dar la orientación general para la implementación	
2. Supervisar el cumplimiento de la evaluación por competencias	
3. Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	
4. Supervisar cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias	
5. Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor	
6. Delegar la formulación concreta de los criterios	
7. Tener reuniones para que todos los profesores planifiquen un nivel de exigencia acordado	
8. Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro	
9. Formar al equipo con profesores que actúen como líderes facilitadores de consenso en el claustro	
10. Brindar información a las familias sobre objetivos, metas y plazos y los resultados esperados con el cambio	
11. Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes	
12. Proponer las metas intermedias y finales	
13. Negociar apoyos externos con programas financiados por la AE	
14. Intervenir como mediador cuando hay posiciones encontradas entre profesores de diferentes asignaturas	
15. Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores	

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Páez

Ilustración 11. Muestra del formulario de la encuesta

- (i) **VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN DEL DIRECTIVO** (para ser completado por cada directivo y por el orientador). Un formulario de una carilla con 11 ítems combinando de selección y de completar.
- (ii) **VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL IES** (sólo para el director). Un formulario de una carilla con nueve ítems. Resaltamos que

solo era para el director, anticipando que dejara de completarlo, si asumiera que el secretario lo haría.

- (iii) Un cuestionario **A. VALORACIÓN DEL CARGO DE DIRECTOR** (para ser completado por cada directivo y por el orientador). Un formulario de nueve carillas con 18 ítems de selección múltiple y uno, final, abierto.
- (iv) Un cuestionario **B. TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS**. Un formulario de cuatro carillas.
 - a. la primera estaba dedicada a explicar cómo se completaba: una escala de Likert;
 - b. la segunda y tercera tenían los 34 ítems que debían valorar desde cuatro perspectivas, que mencionamos antes;
 - c. la cuarta era un desglose de 15 ítems, de los anteriores, sobre los que se preguntaba si el director podría delegarlos.

La versión definitiva reunía 69 ítems, más los nueve del IES, para el director. Eran 14 y 15 páginas respectivamente. Esa numerosidad debe percibirse teniendo en cuenta que el promedio da entre cuatro y cinco ítems por hoja:

- (i) el volumen de lectura representaba poco más de siete páginas de este informe;
- (ii) se respondía señalando cruces o guiones en los casilleros seleccionados;
- (iii) se solicitaba que la respuesta fuera espontánea.

Los formularios de la encuesta aparecen en el anexo C.

4.2.2 Planeación de la recolección de datos en el formulario

Para planear la recolección de datos – que es el trabajo de campo propiamente dicho -, deberíamos tener en cuenta las dos dimensiones, tiempo y espacio; además, la demanda de recursos materiales. Había institutos ubicados a una distancia de hasta 130 kilómetros, desde Lugo, en una direc-

ción, y poco más de 100 en la opuesta. El área dónde se distribuían los 40 IES de Lugo abarca aproximadamente 10 mil kilómetros cuadrados. Y sobre todo, era necesario diseñar una estrategia para conseguir la adhesión de los directivos y orientadores.

4.2.2.1 *Discusión de los procedimientos disponibles*

Nuestras reflexiones orientadas por el director y las discusiones que mantuvimos, nos llevaron a analizar tres alternativas:

- (i) enviar los formularios por correo, con una carta de invitación;
- (ii) visitar a cada IES, para presentar el proyecto;
- (iii) utilizar Internet, para alguna parte de la recolección de datos

Enviar los formularios por correo implicaba una inversión que no garantizaba la participación. Además, habría que prever el costo de dos envíos, contemplando la devolución de los formularios cumplimentados. Obtuvimos los datos necesarios para comparar las alternativas. A favor, tenía, que se podían enviar todos los formularios al mismo tiempo. En contra, que podía pasar desapercibido entre toda la correspondencia, y no recibiríamos dato alguno. Pero es un procedimiento habitual, según nuestra propia experiencia. Por ejemplo, en la investigación de Gimeno (1995), hubo un retor-



Figura 93. Distribución de IES en el curso 2010-2011

no, con respuestas, del orden del 40% de la muestra a la que se le envía el material por correo (p. 54).

Visitar a cada IES, para presentar el proyecto, requería un plazo mayor para el trabajo de campo. El plazo para cumplimentar la encuesta debería contarse a partir del acuerdo en cada IES; pero, al mismo tiempo, permitiría realizar esos acuerdos. También, podríamos hacer una estimación de la participación. González Fernández (1999) visitó y entrevistó a un grupo de directores, y el contacto personal favoreció la inclusión en el grupo que estudió. Además, para el contacto persona a persona sería necesario contar con transporte a disposición permanente, para controlar al menos los desplazamientos. De otro modo, dependiendo de los servicios de transporte, quedaríamos supeditados a sus horarios, lo cual podría prolongar infructuosamente la distribución y la recolección subsiguiente.

El formulario en línea no fue descartado totalmente, sino que se reconfiguró su aplicación. Consideramos que podría ser efectivo en una consulta de corto plazo y focalizada, como hemos explicado. No parecía el método idóneo, aunque se intentara hacer un relevamiento inicial de invitación, para visitar exclusivamente a quienes respondieran a nuestro mensaje.

Todas las alternativas que discutimos tenían elementos a favor y elementos negativos. Esto nos llevó a la idea de que sería más práctico y efectivo, en el largo plazo, identificar un solo factor preponderante, en lugar de valorar en conjunto los pros y los contras de todas. El procedimiento que ofreciera la mejor perspectiva sería el seleccionado.

4.2.2.2 Selección del procedimiento

Mirando retrospectivamente el proyecto, sin datos no habría nada para analizar, no tendríamos investigación. Los datos serían proporcionados por los directivos y orientadores que voluntariamente desearan responder. No pensamos en ese momento, que tuviéramos que competir con otros proyectos y demandas de información, como luego descubriríamos. En los IES que habíamos observado, no tuvimos conocimiento de que hubieran recibido otras

invitaciones. Sí era conocido, que periódicamente debían producir informes extraordinarios, solicitados desde la IE. Lo nuestro era diferente, no había que revisar ningún registro, solo opinar.

El contacto personal pareció el elemento determinante, por varias razones. Creímos, en primer lugar, que de ese modo estaríamos creando un vínculo: podrían decir que sí o que no, pero cualquiera de las dos respuestas eran claras y definitivas, pensábamos. Por otra parte, y creemos que no es menor, muchos IES se encuentran realmente lejos de Lugo y en localidades que la mayor parte del tiempo pasan desapercibidos. Ir expresamente podría crear, por la simple presencia, un compromiso: estábamos dispuestos a recorrer el camino para contar con sus datos. Difícilmente se negarían, pensábamos.

Así que decidido el procedimiento de presentar el proyecto y la encuesta personalmente, era preciso organizar la distribución y recolección de formularios; y, asegurar un medio de transporte.

4.2.2.3 Justificación de la elección

La elección de un recorrido con entrevistas personales en cada IES se fundamenta en el compromiso que hemos mencionado. Pero además:

- (i) íbamos a tener la oportunidad de observar cada uno de los IES de la provincia de Lugo y formarnos una opinión sobre su funcionamiento;
- (ii) tendríamos la oportunidad de crear vínculos para posteriores contactos dentro del proyecto;
- (iii) los directores podrían aportarnos información sobre sus propias percepciones y podrían generarse entrevistas, tanto durante la distribución, como durante la recolección;
- (iv) tendríamos una visión general más clara del universo que estábamos investigando, la percepción sería diferente;
- (v) eventualmente, podríamos contrastar las respuestas, con nuestras percepciones en el lugar.

Cuando después viviéramos la experiencia, surgirían nuevos beneficios que no podíamos anticipar, por falta de experiencia en un escenario tan amplio. Hasta ese momento, solo habíamos estado en un número bien reducido de centros, en España o en Uruguay. Aquí, recorreríamos 23 ciudades y 40 IES.

El tiempo iba a ser una variable que no podríamos controlar. Posiblemente nuestro calendario quedara algo postergado. Sin embargo, este procedimiento, potencialmente, produciría la mayor densidad de datos de los tres métodos que habíamos discutido.

4.2.2.4 Pautas del trabajo de campo en los IES

Las pautas del trabajo de campo fueron más bien organizadas como lista de tareas. Esta lista se acompañaba con una actitud atenta, para ajustar sobre la marcha. La planeación estaba confeccionada a partir de las creencias, no verificadas, de lo que podría ocurrir en el camino.

- (i) organizar recorridos para distribuir los cuestionarios durante el horario de clases matutino;
- (ii) entrevistarse con los directores exclusivamente;
- (iii) explicar que se trata de un proyecto de investigación;
- (iv) solicitar su colaboración para aprender;
- (v) acordar una fecha de cumplimentación con el director;
- (vi) acordar un método de recolección en el centro;
- (vii) conversar desde el tema general de la dirección;
- (viii) invitar a grabar una entrevista;
- (ix) controlar el tiempo y prolongar si el director tiene la iniciativa;
- (x) no interrumpir la reunión aunque se retrase la agenda del día.

Las pautas eran importantes para replicar la visita en todos los centros. Si actuábamos diferente en cada lugar, podría influir en el resultado, a favor o no a favor, de la participación.

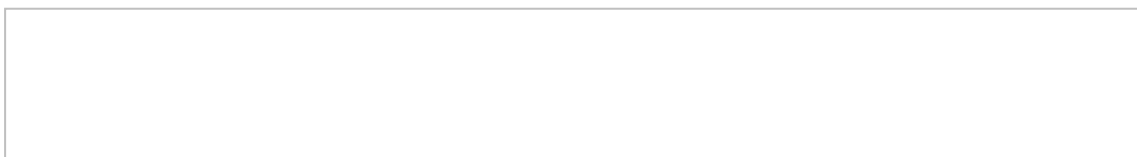
4.2.3 Síntesis de la fase uno

En la fase uno diseñamos el cuestionario, para la encuesta del trabajo de campo en los 40 IES de la provincia de Lugo, y definimos el procedimiento de relevamiento de datos.

La producción del formulario contempló la posibilidad de usar TIC, pero no logramos construir un diseño que se adecuara a nuestras necesidades. La experiencia sirvió como antecedente, para realizar aproximaciones fuera de la población que estudiaríamos, y podría servir para comparar algunos de los resultados, si tomáramos esa decisión a medida que avanzaba el proyecto.

Realizaríamos el relevamiento de datos recorriendo y presentando el proyecto a los directores de cada uno de los IES. Era necesario convencer de la participación voluntaria. Fundamentalmente, teníamos el objetivo de alcanzar a la mayor cantidad de directores posible. El resto de los miembros directivos vendrían a completar la comprensión de los centros, si se contaba con sus respuestas.

En el caso de que respondieran todos los equipos directivos y orientadores, llegaríamos a acumular un caudal superior a los 16 mil datos individuales.



4.3 Fase dos: trabajo de campo en los IES de Lugo

El trabajo de campo, en los IES de la provincia de Lugo, se desarrolló entre el 21 de marzo y el 10 de mayo de 2011. En ese período, se visitó a cada uno de los institutos y hubo al menos una entrevista con cada director. El tiempo insumido se extiende hasta la recepción del último paquete de formularios.

Por lo menos, era necesario contar con datos proporcionados por el director. En cada centro se entregó un sobre conteniendo cinco librillos de un cuestionario autoadministrado. El librillo tenía tres partes o tres cuestionarios, para todos. El del director, uno más. Los cuestionarios fueron tratados en la sección anterior.

Uno de los problemas que debimos resolver fue: cómo llegar a todos los centros en el menor plazo posible. Para eso: (i) trazamos rutas de distribución de los formularios; (ii) discutimos un criterio para el recorrido de cada ruta; (iii) organizamos un calendario.

4.3.1 Tiempo y distancia: la ruta de los IES

En la discusión metodológica, previa, hemos explicado por qué optamos por entregar personalmente los formularios de la encuesta a equipos directivos y orientadores. Poner en práctica el método, es decir, hacer una combinación de tiempo y distancia, dentro del plan de trabajo general del proyecto, demanda planificación. Pero, principalmente, flexibilidad, paciencia y resiliencia.

La planeación debe entenderse como una objetivación de lo que se espera realizar. No funciona como una máquina de relojería. Especialmente, porque hay muchos factores que escapan al control del investigador. En esa línea, debe entenderse la planeación más como una orientación, una lista de control relativamente secuenciada. Un ejemplo. El director del IES está en clase. El tiempo, que insuma la espera, repercute en las visitas siguientes. La última del día puede ser infructuosa y sería necesario repetirla. Podríamos

concertar una cita en el horario que cada director tuviera disponible. No cambiaría el resultado.

Es muy improbable que se puedan anticipar las circunstancias particulares de cada encuentro. Peor, aún, sería pretender terminar abruptamente una reunión, porque, en teoría y según lo acordado, nos espera en su despacho el siguiente director. Suponer que cada director podría planear la agenda del día, alrededor del encuentro con un desconocido, es ingenuo y denota una ignorancia supina, sobre lo que ocurre realmente en los centros educativos. Hay una rutina, pero lo inesperado, por no programado, más que por no imaginado, es también parte de lo cotidiano. A fin de cuentas, nuestra visita es la de un desconocido que trae una propuesta, una más, de la que se sabe menos que nada. Un proyecto de investigación de un candidato en período de tesis.

Pensamos, reflexionamos y discutimos alternativas de acción diferentes a las que efectivamente realizamos en el trabajo de campo. Hubo algunas que pueden ser ideas totalmente coherentes con la racionalidad del papel inerte, que tenemos sobre la mesa de trabajo, pero completamente infructuosas en la dinámica de la vida real. Es que, lo que ocurre en un IES no se detiene, ni espera por el desenlace de una entrevista del director. Ninguno puede disponer no ser molestado durante cierto tiempo. Sería entre absurdo e irresponsable. Basta observar por breves instantes, para advertir que el protocolo para acceder al despacho del director es girar el picaporte, abrir la puerta y avanzar. Raras veces se toca a la puerta, y cuando ocurre, no es para esperar una respuesta.

Además de nuestra propia experiencia, presenciamos, más de una vez, al llegar a un IES y acompañarnos a la dirección, cómo, en ausencia del dueño de casa, los administrativos y conserjes, estampaban su humanidad contra la puerta, al intentar, naturalmente y con la energía propia de la certeza, girar, abrir y pasar, al mismo tiempo, justo en un momento cuando el director no se encontraba y había dejado el despacho, cerrado y con llave. Las visitas corroboraron una práctica que atestiguamos en la fase preliminar,

cuando observamos centros de primaria y secundaria. Es que, un centro educativo no es *el segundo hogar* solamente para los niños. Y en esa concepción y apropiación del centro, como en la casa propia, ningún rincón está reservado o restringido, para nadie. Y, también, en la misma lógica, el director está al tanto de cómo va corriendo el día, y cuándo y cómo debe intervenir, aunque sea orientando la acción de su equipo. De modo que pretender acordar una cita, con la pretensión de fijar y reservar el tiempo y el espacio, de un director de IES, no se adecua a la realidad del medio. Resulta más prometedor llegar y ver. Por lo menos, para no decepcionarse.

¿Cómo afecta la percepción del investigador el que no se respete una cita programada? ¿Cuál sería el objeto de programarla? En primer lugar. Estos comentarios tienen que ver con el enfoque de la investigación. Desde el primer momento, hemos entendido que esperábamos recuperar la realidad con la mayor fidelidad posible. Pero, también, reconocemos que la presencia del observador influye sobre lo observado, porque su escenario natural podría desnaturalizarse (León y Montero, 2003; Vallés, 2003). De modo que, con esa preocupación en mente, hemos intentado restringir cualquier posible alteración del ambiente.

Pedir o programar un encuentro vendría a implicar, a la vez, respeto por el que la concede, o presunción de quien la pide. No hacerlo, también: llegar de improviso, puede sugerir que el observador cree que el director no hace nada, que está allí, en su despacho, pasando el tiempo. Pero, en este caso, el director es libre, completamente, de decir que no es el momento y él, o ella, establecer las pautas para un encuentro. Algo que ocurrió en Sarria, por ejemplo. Tras la experiencia en el trabajo de campo, creemos que se ha ratificado nuestra presunción del

HISTORIAS DEL CAMINO 1

Llegamos a Sarria sobre las seis de la tarde, volviendo de Monforte de Lemos, donde habíamos esperado a un director hasta las cinco. El pasaje por Sarria, a aquella hora, respondía más a reconocer el lugar preciso de los IES, y de paso, ver un lugar para estacionar. Un IES estaba abierto. Entramos. Ya no estaban los administrativos. Encontramos el despacho del director. Dentro, oímos voces, así que aguardamos. Cuando había transcurrido un período, más o menos, como el que nos tomaría la presentación del proyecto, golpeamos a la puerta. Tras la respuesta, entreabrimos y desde allí nos presentamos. El director estaba resolviendo el problema de una docente. Sin tiempo. Había llegado a las ocho de la mañana, nos dijo. Terminamos acordando para el día siguiente. A primera hora era otra persona.

Figura 94. Historias del camino 1

modelo de distribución. Para complementar esta posición, más adelante, dedicamos una sección a las entrevistas con directores.

Hay que ir puerta a puerta, o tener el aval de la autoridad educativa. En este último caso, la atención deja de estar centrada en el interés que se pueda despertar con el proyecto, para centrarse en el cumplimiento del deber funcional, dispuesto en una resolución administrativa. Nosotros buscábamos directores que, por su propia voluntad, decidieran apoyarnos participando. Pensamos que la actitud hacia el objeto es fundamental, incluso, para responder a un cuestionario anónimo. Nosotros, no lo éramos tanto.

El proyecto había sido oportunamente aceptado por el DOE de la USC y lo dirigía uno de sus miembros. No íbamos en una orfandad absoluta. Era un proyecto auspiciado por la USC. Y eso, en Lugo, vale. Sin adjetivos.

Con estos pensamientos guiando la acción, difundimos una noticia general, por correo electrónico, a todos los IES, y programamos la visita a cada uno.

4.3.2 Presentación de la investigación

La presentación de la investigación, y la invitación a participar - a través de la encuesta -, a los equipos directivos y orientadores, la discutiremos enfocándonos en cuatro momentos: 1. El contacto inicial; 2. La visita a los IES; 3. La presentación de la encuesta; y, 4. La negociación de los plazos.

Creemos que ninguna persona, en general, y ningún profesional, en particular, debería ser obligado a hacer lo que no tiene voluntad de realizar, especialmente, si esa voluntad puede determinar el resultado. Si la fuerza externa es tan irresistible, que forzosamente logrará obtener un producto, aún a desgano, seguramente se cumplirá literalmente, pero es posible que la calidad se vea resentida. Es lo que hemos discutido en el marco teórico acerca de la burocracia (Crozier, 2010; Merton, 1936). Desde ese punto de vista, nuestro trabajo consistía en sumar adhesiones por convicción. Y, la colaboración consecuente sería aceptable, y aceptada, hasta el punto donde cada

uno deseara. Así, algunos completarían los cuestionarios totalmente; otros, en parte; y, hasta llegarían formularios vacíos, o no llegarían en absoluto.

Este comportamiento, desde la investigación, tenía dos propósitos. El primero, poder asumir que los datos que se obtendrían serían la honesta opinión de quienes los proporcionarían. El segundo, que los ítems vacíos constituirían, también, una respuesta válida.

4.3.2.1 Contacto inicial

El contacto inicial por correo electrónico sería el primer momento del trabajo de campo. A partir de entonces empezaba nuestra cuenta regresiva, que concluiría al realizar la visita. Durante ese período continuamos enviando mensajes anunciando nuestra presencia.

Solicito vuestra participación en una investigación sobre la función directiva que estamos llevando a cabo tanto yo, como el profesor Alberto Picón, quien, en breve, pasará por ese centro para ofrecer una información más precisa sobre el objetivo de la misma.

Os ruego le prestéis la atención que necesite.

Os adjunto una carta de presentación general.

Si estimáis conveniente alguna aclaración, os ruego que uséis este mismo medio de comunicación.

Gracias anticipadas y saludos.

El 21 de marzo de 2011, el director del proyecto envió el primer mensaje a todos los IES de la provincia de Lugo. Brevemente los introducía en el tema de la investigación. Adjuntamos una carta – anexo C - que daba detalles, especialmente, que se trataba de una encuesta.

Figura 95. Mensaje inicial a los IES de Lugo

Algunos centros respondieron aceptando la invitación. En algunos centros no abren la casilla de correos del IES. Otros, lo dejan en manos de la oficina administrativa y, generalmente, lo revisa el secretario. Hay, también, los que cada miembro del equipo directivo selecciona los mensajes de su interés. Hubo, centros que no se enteraron de nuestro aviso inicial. Se lo atribuimos a que somos inmigrantes digitales.

El contacto inicial era simplemente una puesta en conocimiento. No se solicitó respuesta, porque el plan de trabajo nos llevaría a conocer y entrevistar a cada director. Fue una buena decisión.

En vista de la variedad de procedimientos que tienen los IES con la casilla de correos oficial, las respuestas - o su ausencia -, a la comunicación inicial, no habrían significado nada, en relación a la recolección de datos.

Cada IES de la provincia de Lugo - de Galicia, en realidad -, tiene una casilla de correo en el dominio @edu.xunta.es. Esas direcciones son públicas y están disponibles en la página web: <https://www.edu.xunta.es/webcentros/>, de la AE.

En los días sucesivos enviamos nuevos mensajes, con la intención de mantener actualizado el tema de la investigación. Informábamos, por ejemplo, qué día íbamos de visitar el centro. O a partir de qué día. No fue con la intención de que los directores estuviesen pendientes. Eso se discutió antes. El propósito era crear ambiente. Un preámbulo.

Las visitas a los centros nos permitieron saber que, en el mismo período, había otras tres investigaciones en curso. Mismas que también solicitaban responder encuestas: dos de la USC, sobre formación profesional; y, sobre uso de TIC; una del MEC, sobre competencias básicas. Debemos reconocer que llegamos a cuestionarnos nuestro propio trabajo de campo. A fin de cuentas, para responder una encuesta, hay que dedicar tiempo. La competencia de estos otros proyectos, y la diferencia jerárquica – uno era del propio MEC –, nos puso en alerta: podría ser un mal momento. Tal vez no fueran receptivos a nuestro proyecto. Esta era una situación en la que se necesitaba resiliencia.

Efectivamente, la gente hace todo lo que tiene que hacer; pero, hace *bien*, solamente lo que cree que vale la pena. Al final, este proyecto trata precisamente de eso. Está en el entorno de lo que Bennis y Nanus (2007; 2008) ofrecen como diferencia entre *manager* y líder (21-22), que discutimos antes.

4.3.2.2 Visita a los IES: los itinerarios

Todas las localidades de la provincia, que tienen IES, están dentro de un radio de unos 130 kilómetros, desde la ciudad de Lugo. Trazamos 11 rutas

de distribución. El orden cronológico, de los recorridos efectivos, no fue el mismo orden de las rutas. Quiere decir, que la ruta A no fue la primera que se recorrió. En una primera aproximación, con un mapa a la vista, diseñamos recorridos alternativos, teniendo en cuenta, aproximadamente, los tiempos de traslado y estadía. Pretendíamos llegar al último de cada recorrido – ruta – antes de las dos de la tarde, más cerca de la una y media. El horario normal de un IES va de 8.40 a 14.15. Por la tarde, la presencia del director es alternativa, por lo tanto nos parecía menos precisa.

Nuestro director de proyecto tiene experiencia en organizar rutas de visita a centros educativos. Como docente en las prácticas de magisterio, cada curso recorre varios CEIP de la provincia, para visitar a sus discípulos, durante los períodos del Prácticum. Conviene empezar las visitas en el centro más alejado de cada ruta. Quizás, uno o más centros no pudieran ser visitados el día previsto, por los retrasos explicados antes, por ejemplo. Es más económico en tiempo y otros recursos, que los postergados obligadamente sean los más cercanos a la sede del proyecto. En este caso, la ciudad de Lugo. Es más, luego podría reformularse una ruta con dos o más de los pendientes. Ahí se ve lo de la economía, que mencionamos.

Hay otra cuestión práctica en relación al tiempo. Estar a 100 kilómetros de Lugo a las ocho y media de la mañana, cuando comienza la actividad, y de nuevo en la sede, a las dos y media, es completamente diferente a estar volviendo a Lugo, desde aquella distancia, a las dos y media. El día se aprovecha de otro modo.

Las rutas originales se armaron con la herramienta de Google, disponible en <http://maps.google.es>: *como llegar*. No es nuestra intención hacer un panegírico de este instrumento. Puede haber otros, mejores, que desconocemos. Es, simplemente, un dato de la realidad. Se puede imprimir una versión detallada de la ruta, incluyendo fotografías de los hitos más significativos, como encrucijadas de carreteras o referencias edilicias. Esto no obsta, ni resuelve, las carencias propias del usuario. Es más económico que adquirir un GPS.

La referencia al GPS implica que se ha seleccionado, como medio de transporte, uno privado. Es necesario. La flexibilidad con que se previó atender cada visita, y la realidad de los itinerarios y horarios fijos - sea ferrocarril o autobús -, obligó a descartarlos. Era necesario contar con un medio a disposición permanente. Es decir, el transporte no debería ser una limitante.

Proyectamos

11 rutas para recorrer los 40 centros de la provincia. En realidad, dos fueron ajustes de otras, por-

que no se llegó a tiempo a

algún IES. Más de una vez. Cada ruta se identificó con una letra, en orden alfabético, desde la A hasta la I; y, una con la L, para la capital.

Las rutas planeadas, insistimos, tenían carácter orientativo. Comenzamos con algunos IES de Lugo. Circunstancias personales de un director, por ejemplo, llevaron a que recién pudiéramos entrevistarnos el siete de abril, cuando se entregó, efectivamente, el último paquete de formularios.

Por otra parte diseñamos el calendario. En la práctica, algunos IES fueron visitados en más de una ocasión, antes de poder reunirnos con cada director. Cuando se redujo el número de centros pendientes, fue posible acordar entrevistas, sobre la base de que habíamos estado previamente, sin encontrarnos. Eso ocurrió, por ejemplo, en Xove, Mondoñedo y Chantada. El procedimiento fue: (i) consultar el horario habitual de los directores durante la primera visita, que nos fue facilitado por otros directivos o por el personal no docente; también, (ii) entrar en contacto directo, por correo electrónico o teléfono. Estos últimos fueron casos mínimos y estuvieron motivados por agen-

ITINEARIOS PARA VISITAR LOS IES DE LA PROVINCIA DE LUGO

- Ruta A. Lugo, Becerreá, Lugo.
- Ruta B. Lugo, Viveiro, Xove, Cervo (San Cibraio), Burela, Foz, Mondoñedo, Lugo.
- Ruta C. Lugo, Alfoz, Mondoñedo, Vilalba, Rábade, Lugo.
- Ruta D. Lugo, Guitiriz, Lugo.
- Ruta E. Lugo, Quiroga, Monforte de Lemos, Sarria, Lugo.
- Ruta F. Lugo, Palas de Rei, Monterroso, Chantada, Lugo.
- Ruta G. Lugo, Fonsagrada, Lugo.
- Ruta H. Lugo, Ribadeo, Pontenova, Meira, Pastoriza, Castro do Rei, Lugo.
- Ruta I. Lugo, Xove, Mondoñedo, Pastoriza, Lugo.
- Ruta L. Institutos de la ciudad de Lugo (en dos partes).

Figura 96. Itinerarios para visitar los IES de la provincia de Lugo

das particularmente volátiles durante el período del trabajo de campo: viajes, reuniones, familia, salud...

Hay múltiples razones para que un director no esté disponible. Dos ejemplos, que nos parecieron interesantes. Uno, que el director estaba participando de un viaje fuera

CALENDARIO de VISITA a IES de la PROVINCIA DE LUGO INVITACIÓN y DISTRIBUCIÓN de la ENCUESTA		
<i>fecha</i>	<i>ruta</i>	<i>localidades visitadas para invitar y distribuir encuestas</i>
Martes 22mar	L	Lugo (primera parte) (5)
Miércoles 23mar	E	Quiroga (1), Monforte de Lemos (3), Sarria (0)
Jueves 24mar	C	Alfoz (1), Mondoñedo (1), Vilalba (2), Rábade (1)
Viernes 25mar	J	Sarria (2) Visita pendiente de la ruta E
Lunes 28mar	G	Fonsagrada (1)
Martes 29mar	D	Guitiriz (1)
Miércoles 30mar	B	Viveiro (2), Xove (0), Cervo (San Cibraio (1)), Burela (2), Foz (1), Mondoñedo (0)
Jueves 31mar	H	Ribadeo (2), Pontenova (1), Meira (1), Pastoriza (0), Castro do Rei (1)
Viernes 1abr	F	Palas de Rei (0), Monterroso (1), Chantada (1)
Lunes 4abr	A	Palas de Rei (1), Chantada (1), Becerreá (1)
Martes 5abr	I	Xove (1), Mondoñedo (1), Pastoriza (1), visita pendiente de rutas B, C, H
Jueves 7abr	L	Lugo (segunda parte) (1)

Tabla 85. Calendario de visita a IES de la provincia de Lugo

del país con alumnos de bachillerato; otro, que el director estaba dando una presentación a alumnos de otra localidad, para dar a conocer su oferta educativa. Ambas nos llamaron la atención, hasta que, durante las múltiples conversaciones posteriores - con esos y otros directores -, pudimos advertir que se trata de una práctica habitual.

Durante el trabajo preliminar, los IES que visitamos estaban al borde de su capacidad de matrícula o la superaban. Es su estado natural, diríamos. No necesitan invitar a nadie. Esto, que no determina una perspectiva sesgada, podría ser un caso particular. Fuera de la ciudad de Lugo, pudimos advertir que varios directores se preocupaban por la matrícula, pues ella determina las plazas de docentes. Es decir, tiene una relación directa con el reemplazo, traslado, ampliación o disminución de puestos de trabajo. Algunos directores tienen entre sus prioridades de gestión mantener el número de profesores. Lo plantearon expresa y claramente en las entrevistas. Nos llamó la atención, porque no es una preocupación habitual en Uruguay. Aunque no nos es ajena. Allá el fenómeno normal es la expansión (Picón, 2010).

EXPANSIÓN DE LA MATRÍCULA PÚBLICA

Durante el curso 2004 tuvimos oportunidad de hacer lo mismo en un centro de formación profesional de Montevideo. En Uruguay la educación ordenada a los estudios universitarios y la formación profesional, dependen de organismos públicos 'desconcentrados' que tienen autonomía entre sí. Sin embargo, en ambos tipos de centro hay oferta de la ESO. Los centros de FP, tienen un número de plazas limitado en toda su oferta, incluida la ESO. Los otros no. Hicimos una campaña de información concurrendo a las ciento diez escuelas de la zona de influencia. Montevideo es una ciudad extendida y existe la política de que los alumnos tengan un centro de primaria, en un radio de un kilómetro desde su domicilio. Esto lleva a que se hayan instalado centros en antiguas residencias particulares. Son pequeños, pero tienen al menos un grupo en cada uno de los seis años de primaria. Cuando la demanda aumenta, no pueden ampliarse y se abre otro, cercano. De ahí el número de escuelas. Las familias mantienen el mito de que van a FP 'los que no tienen cabeza para el estudio'. No saben, porque no están debidamente informados, que los programas de la ESO, son similares. Por lo tanto, igual de exigentes. Al año siguiente de la campaña, la matrícula aumentó alrededor del veinte% (Picón, 2010, p. 11)

Figura 97. Expansión de la matrícula pública

Distribuir los formularios, que implica haber obtenido la participación efectiva de, por lo menos, el director del IES, insumió, como se ve en el calendario, desde el 22 de marzo al 7 de abril. Cuando llegamos a esta última fecha, algunos centros ya habían completado su encuesta y estaba en nuestro poder, para comenzar su procesamiento.

4.3.2.3 *Presentación de la encuesta: entrevistas iniciales*

La presentación del proyecto, y, conjuntamente, la invitación a participar, a través de la encuesta, se realizó personalmente. Nuestro interés era informar en primer término al director de cada IES. De modo que, aunque algunas veces sólo estaban disponibles otros directivos, se los hicimos saber y aguardamos al director. Ese día u otro.

Para el propósito de nuestra investigación, las respuestas de los directores eran fundamentales. Tanto, que era preferible contar con su encuesta, más que con las del resto de los directivos o de los orientadores. Como discutimos anteriormente, el contacto personal crea un vínculo. Pero, principalmente, un director que está de acuerdo en completar el cuestionario, finalmente lo hará.

La entrevista inicial estaba, naturalmente, planeada. No se preparó un guión, en el sentido estricto. Los datos concretos y, hasta formales, habían sido incluidos en la carta que se remitió con el mensaje del día uno, el 21 de marzo. Ahora tocaba el turno del contacto humano, cara a cara. La entrevista era, generalmente, mediada por algún funcionario no docente. Cuando

establecíamos la confirmación - *en seguida lo va a atender* -, los directores se ponían al corriente del proyecto, recuperando la carta que mencionamos, si no la habían leído, todavía. Vimos el ejemplar impreso, sobre el escritorio, muchas veces. También, lo vimos rumbo al despacho, en manos de algún administrativo, mientras esperábamos en la antesala. Anécdotas aparte, sobre el cuándo y el cómo, estas imágenes dan cuenta de que la entrevista no debía ser un producto prefabricado, sino un contacto espontáneo, pero con una orientación preestablecida. Clara y precisa.

Los elementos fundamentales de la entrevista son varios y es oportuno comentarlos y discutirlos. Para empezar... ¿Qué hace un docente de Uruguay investigando en los IES de la provincia de Lugo? La entonación delata el origen foráneo, y es válida la interrogante. De manera que, entendíamos, eso merecía una breve explicación, y por lo tanto, debería ser la introducción de la entrevista. Podría generar, o no, interés por conocer algo más de la realidad en el origen, de manera que la pauta del curso de la conversación la marcaba la retroalimentación del director. Ese discurso introductorio tenía, además, el propósito de desambiguar el origen rioplatense: Uruguay.

A continuación, se abordaba genéricamente el tema de la investigación. Genéricamente, en el sentido de lo anticipado en la carta que ya conocía. Como hemos expresado, la encuesta más importante, imprescindible, era la correspondiente al director. Las demás podrían darnos indicios del entorno, si contábamos con ellas; pero, podíamos trabajar en el proyecto sin ese insumo. Esa era una razón tan importante como la que explicaremos en seguida. Práctica, también, pero, intangible.

En nuestra opinión, habíamos asumido que la entrada a los IES debería ser a través del Director. Con la experiencia y conocimiento adquiridos durante el trabajo preliminar, la opción pudo haber sido trabajar inicialmente con los orientadores. Como se comentó más arriba, en algunos centros, los orientadores estaban actuando como referentes en algunos proyectos locales, para implantar la evaluación por competencias básicas. Sin embargo, las competencias legales del director empiezan, por decirlo así, por la representación

del centro. Por lo tanto, lo que es externo debería acceder al IES a través del director. Además, en su ámbito debería estar la decisión de cómo instrumentar la participación de su instituto, en la investigación: (i) solamente el

OBSERVACIÓN 30

A lo mejor, ves mi libro de las TIC y dices: 'Bueno, es un librito. Lo tienes', dirá el inspector, 'pero le faltan dos ítems, que por aquí no está bien'. Sí, vale, es verdad, no tuve mucho tiempo de eso, pero vete a ver las aulas, y verás que aquí realmente se trabaja con la informática (Director 157636).

Figura 98. Observación 30

director; (ii) solamente el equipo directivo; (iii) solamente aquellos miembros del equipo directivo que lo deseara; (iv) todos los propuestos por el investigador, (v) solamente los propuestos por el investigador, que lo desearan.

La diversidad de opciones de participación viene dada por lo que se ha insistido, en este informe, acerca de las contribuciones voluntarias. Son las únicas que realmente cuentan. Por eso, era necesario el encuentro cara a cara, si bien no era la única razón. Así que, durante la entrevista, se trató de hacer evidente nuestra comprensión de la cuestión del tiempo, así como de la diversidad de responsabilidades que tenían todos los docentes, a quienes pretendíamos aplicar nuestro instrumento.

Ese mismo discurso servía para que cada director, a su modo, decidiera por sí, la participación del resto. Por ejemplo, uno de ellos nos explicó, sin rodeos, que no tenía una relación de colaboración con el orientador. Entonces, seguramente no iba a contar con su respuesta. Este dato, y otros que fuimos recogiendo, a medida que progresaban las entrevistas, nos permitieron refinar el discurso. No memorizarlo, sino, ser conscientes de que debíamos dejar claro que entendíamos la libertad de cada director, para decidir según su parecer, respecto del resto del equipo directivo. El único acuerdo firme era que cada director respondiese su propia encuesta.

Estas entrevistas fueron muy provechosas. Incluso, algunos directores consideraron nuestra actitud como un reconocimiento a su papel y su comportamiento fue muy receptivo. Con el tiempo y las respuestas de las encuestas, nos íbamos formando la impresión de que los directores no se sentían reconocidos en su rol. Nosotros, en cambio, parece que producíamos una impresión favorable. La personalidad de cada uno puede haber sido un factor; pe-

ro, nuestra formación no nos habilita para dar una opinión en ese tema. Podemos dar cuenta de los hechos. Esos hechos son las manifestaciones concretas: algunas están registradas; de algunas dejamos constancia anotando un comentario al terminar el encuentro. Como un diario de viaje.

O, al dejar un centro, registrar nuestra propia visión, en ese entonces, que asentábamos grabando un comentario. Más adelante le dedicamos un bloque a estos apuntes. Eran datos cualitativos que nos permitían comprender de otro modo lo teórico.

HISTORIAS DEL CAMINO 2

Le decía que la diferencia con Uruguay es (...) que no faltaban directores. Al contrario. Estaban esperando tener una oportunidad. Entonces me decía: *Pero cuando se hacen directores, son directores para siempre.*

...

Podría decir algo así como, muy interesante el punto porque, en realidad, arriba del director, el que es permanente es el inspector. Entonces, el director funciona como fusible. El inspector es el que realmente manda. Pero manda en el sentido de poder real, y el director está allí apagando incendios. Y manteniendo la guardia y todo en orden. Siempre con la perspectiva de que lo dejen sin... Porque me decía esta directora que *'si no surge nadie, el inspector designa un director'*. Ahí está el verdadero poder. En mi opinión. Creo que esa es una de las causas [de la falta de candidatos a director] (Registro 10405 5)

Por ejemplo, los docentes tenían una concepción particular de la autoridad del inspector, ya que percibían que podría promover a cualquier profesor al cargo de director, si no había ningún candidato en los demás procedimientos previstos en las normas de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Con el tiempo, se iba generando la idea de que podría existir alguna clase de conflicto en el espacio de la interacción entre el IES y la AE, que se personalizaría en la relación director – inspector.

Conflicto, principalmente, en el sentido de que no estaba perfectamente claro, o entendido, cuál es, concretamente, la calidad del intercambio. Creemos que calidad es un término preciso, justamente por su falta de determinación. Porque, el concepto de calidad, como otros, necesitan construirse para cada aplicación. Es una discusión que se desarrolla en los emergentes, más adelante.

Las entrevistas iniciales con los directores tuvieron diversos escenarios. En algunos casos,

OBSERVACIÓN 31

Ya nos informatizamos, en la medida de nuestras posibilidades, hace ya mucho tiempo. Era uno de los objetivos que llevaba en mi proyecto de dirección (Director 145958).

Figura 100. Observación 31

se trató, simplemente de una conversación con el director y de un acuerdo de plazos. En otros, la conversación derivó hacia una presentación recíproca: nosotros el proyecto, los directores su instituto. Un número importante de directores, que llevaban varios años en su cargo, estaban orgullosos de sus centros y estaba dispuestos a ofrecer una recorrida guiada, por sus instalaciones. En el camino, ofrecían detalles de los diferentes logros, que progresivamente se habían ido alcanzando, y los consideraban patrimonio de su gestión.

OBSERVACIÓN 32

(...) hemos implantado el aula-materia, precisamente este año es el primer año. (...) Los alumnos se mueven, el profesor tiene su aula. Yo estoy encantada de cómo funciona. Ha bajado la conflictividad entre el alumnado. Porque, mientras se mueven, desahogan una energía, que es normal que tengan. Y no tenían cómo desahogarla antes. Bueno, sí la tenían. Desahogaban destrozando las aulas (Director 136248).

Figura 101. Observación 32

Una de las causas de mayor satisfacción parecía ser el manejo efectivo de los fondos asignados. En varias ocasiones recibimos descripciones precisas de las incorporaciones de material, o de reformas edilicias; y, principalmente, cómo tales desarrollos habían sido aprovechados para los alumnos. Un IES, por ejemplo,

estaba desarrollando un proyecto para ambientar las aulas según la asignatura. Es decir, los alumnos se trasladaban al aula donde se impartía determinada asignatura. De ese modo, comentaba su dirección, había bajado la conflictividad. Cada aula estaba ambientada con artefactos de la materia que se dictaba allí, como carteles, una biblioteca especializada, instrumentos, y otros.

Sin embargo, también había experiencias no satisfactorias. Un director había intentado incorporar a su IES en un programa de certificación de la calidad, pero no tuvo éxito. En su opinión, no existía un marco adecuado para la iniciativa

OBSERVACIÓN 33

(...) otro problema del tema de la implantación de la calidad era que te movías entre dos líneas: una, la que te marcaba la calidad, que tenías que hacer las cosas de determinada forma; y, por otra, la que te marcaba Inspección, y la legislación, que no siempre eran líneas paralelas y en el mismo sentido. Es decir, a veces había cosas que las tenías que hacer por duplicado. Porque no había un acuerdo. Por un lado estaba; pero a lo mejor, el Inspector no quería saber nada del tema de calidad. Entonces, el inspector seguía con sus papelitos y con su forma de funcionar. Y no creía en lo de calidad. Cosas muy contradictorias (Director 141945)

Figura 102. Observación 33

En varias entrevistas nos encontramos con la concepción del Inspector omnipotente, según la creencia de esos directores. A la mención anotada antes, se agrega la de un equipo que estaba pensando en proponer un proyecto de dirección. Si finalmente no lo hacían, entendían que el inspector haría un nombramiento.

Hubo, también, centros donde luego de una conversación inicial, el director integró a los demás miembros del equipo directivo, que estaban disponibles. Aquellos casos eran verdaderas reuniones de trabajo. Incluso se

percibía cierta atmósfera de entusiasmo y el intercambio era animado. Especialmente, porque la mayoría, cuando no todos, tenían comentarios relacionados con lo que estábamos proponiendo. Fue inesperado, porque teníamos conocimiento de las otras tres encuestas.

Las entrevistas iniciales, de presentación del proyecto y de las encuestas, resultaron experiencias de aprendizaje no previsto. En los centros donde habían leído el mensaje del director del proyecto, había predisposición para atenderlos. Algo así como una oportunidad de divulgar, fuera de su entorno, una realidad que ellos consideran desconocida más allá. En varios de esos IES registramos entrevistas, más o menos breves o extensas. Eso dependió, en realidad, de nuestra propia habilidad a medida que progresaba la distribución.

OBSERVACIÓN 34

(...) estamos todavía en proceso, para saber si vamos a presentar un proyecto; si no vamos a presentar un proyecto. Todavía no lo tenemos muy claro. Tenemos que hablarlo entre todo el equipo. Si se presenta proyecto, y sale aceptado, sería por cuatro años. Y si no se presenta proyecto, es cuestión de que el Inspector decida. Si nadie presenta proyecto, que haga un nombramiento el Inspector. No sabemos si a nosotros, o si a otro profesor distinto. De momento no está claro lo que va a pasar (Director 135297).

Figura 103. Observación 34

OBSERVACIÓN 35

Lo único que pasa es que en este caso el Ministerio, porque la Conselleria tiene menos posibilidades de legislar, no sabe ni que existimos (Director 157636)

Figura 104. Observación 35

En cada visita acordamos con el director dos aspectos que quedaron a su discreción: el plazo para responder; y, el método de recuperación de los formularios. Lo discutimos en las siguientes secciones.

4.3.2.4 Negociación de los plazos

Una investigación a término tiene, necesariamente, un calendario. Evidentemente, cada porción tendrá un momento de comienzo y un punto de finali-

zación. En la planeación – lo decimos otra vez -, se trata de expectativas, más bien. El formulario de encuesta se podía completar en alrededor de cuarenta minutos.

Cuarenta minutos es menos del tiempo que damos a nuestros alumnos, para hacer esos exámenes, de los que, a veces, depende el resultado de todo un año. Algunos profesores, sin embargo, considerarían que se trata de *mucho tiempo*, para completar un cuestionario, que se les aplica a ellos.

Otra comparación. Nuestros alumnos deben prepararse para sus exámenes. Porque se trata de exámenes. Evaluaciones sumatorias, las más de las veces, para

demostrar aprendizajes de la porción del currículum, quizás, desde el último examen. En el caso de la encuesta, que presentamos, el instructivo planteaba, expresamente, dos condiciones, que recuperamos de lo dicho previamente: (i) que las respuestas debían ser espontáneas; y, (ii) que era posible que, para algunas de las preguntas, los participantes no tuviesen una opinión formada, de modo que era válido dejarlas en blanco.

Alguien, no es nuestro caso, ni el propósito de este proyecto, podría analizar cómo es posible que los mismos docentes que aplican el tipo de examen que comentamos, quizás, no transpongan sus ideas sobre la extensión de la encuesta, a las percepciones que podrían tener sus propios alumnos. Transposición es lo que se espera que hagan los alumnos con los contenidos, entre el aula y la vida cotidiana. Podría ser: una cuestión de empatía. Podría ser: que no son capaces de transponer esa experiencia propia en una situación, a otra diferente; algo que se pretende de la educación formal, sobre todo ahora, con la cuestión del desarrollo de las competencias básicas. Podría ser, en fin, que la noción de competición, que vivimos con las evaluaciones normati-

OBSERVACIÓN 36

Lo comentamos mis compañeros y yo. Nos pareció muy extensa. Cuando se hace una encuesta, yo creo que hay que procurar que sea muy concreta. Que no haya que hacer tanta lectura y mucho más concreta. O sea, con muchos menos puntos. Además, en la última parte, yo no, pero a lo mejor era porque les oí comentar a ellos, antes de hacerla yo. En las últimas hojas, estas de hacer las valoraciones, les resultaron muy tediosas y muy difíciles de contestar. Yo, a lo mejor, porque habíamos hablado de esto, no me resultaron tanto. Yo creo que eso: más escueto, menos literatura. Por lo demás, veo que intentas averiguar cómo se va a hacer en los centros, o qué se hace en los centros para la implementación de la evaluación por competencias (Director 181773)

Figura 105. Observación 36

vas del sistema educativo y las calificaciones consecuentes con que luego nos ordenan, nos induzcan a suponer condiciones implícitas de competitividad, donde no existe ninguna. Podría ser: que nos ponemos retos a nosotros mismos, y le atribuimos el desgaste no previsto a agentes externos. Podría ser: cualquier otra cosa. Por eso no es un dato de la investigación, pero sí es un elemento que influye en nuestro ánimo – el del investigador -, y por eso creemos que es prudente informarlo.

Lo cierto y concreto es que, en los hechos, es bastante difícil, para un directivo, dedicar una hora completa, o cuarenta minutos, como era la previsión de tiempo, que realizamos, para enfrascarse en el formulario de la encuesta. Parecería que los directivos son hiperactivos y no pueden quedarse en paz, durante el tiempo suficiente. Es cierto todo. Los estudios que dan cuenta del uso del tiempo por parte de directivos de toda naturaleza, en organizaciones, también, de diversa índole, sugieren que el directivo está todo el tiempo pasando de un tema a otro. Sobre todo, tomando decisiones (Achard, 1995; Picón, 2005).

Nuestra primera aproximación, a una suerte de plazo, fue obtener las respuestas antes de la Semana Santa, que en 2011 correspondió al período entre el sábado 16 y el domingo 24 de abril. Es decir, que las visitas comenzaron el martes 22 de marzo; y, contábamos con que, entre la distribución y la recolección, insumiría esa semana, y las siguientes tres.

Cuando explicábamos nuestra idea, sobre el modo de cumplimentar la encuesta, expresábamos que quizás un método podría ser: tener el formulario disponible e ir completando las preguntas, cuando hubiese algún momento. No creímos posible detener la actividad normal para la encuesta; y, no pretendíamos, de ninguna manera, que la participación en el proyecto implicara alteración de la actividad habitual de cada directivo o del orientador. Esa información era parte del discurso en la entrevista con el director. A partir de allí, la gestión de la participación estaba supeditada a lo que dispusiese cada uno, según su propio criterio. Pero, una cosa es lo que pasa por las ide-

as de quien propone; y, otra, tal vez muy diferente, la que pone en práctica cada actor.

Un par de ejemplos de lo ocurrido durante el trabajo de campo, ilustran el caso. En un centro, el director propuso que el viernes de esa misma semana, estarían todas las respuestas. Entendió que podía hacerse sin mayores dificultades. En otro IES, el director nos explicó que solo faltaba el librito de su jefa de estudios, que lo había llevado con ella, para completarlo durante la Semana Santa, pero lo había dejado olvidado en otra localidad. Necesitaba un nuevo ejemplar. Se lo pasamos por correo electrónico y él se encargó de imprimirlo⁷⁰. Entre estos dos extremos se deslizó la cuestión de los plazos, ofrecidos y necesarios.

Cada centro, cada director, estableció el plazo que entendió conveniente. Nosotros lo recibimos sin mayores inconvenientes. Nuestra intención preliminar - completar todo antes de Semana Santa -, procedía de creer que, más allá, se perdería el impulso inicial y lo pendiente quedaría trunco definitivamente. Es decir, en las condiciones previstas para responder, la encuesta se podía completar en cuarenta minutos. Pero las condiciones particulares de cada uno podrían, y de hecho lo hicieron, agregar tiempo. En la previsión personal, o en la tarea efectiva. Eso estaba contemplado, justamente, en la atribución de fijar plazo que tenía cada director.

No era una concesión. La concesión nos la hacían los participantes, que se prestaban voluntariamente a la encuesta. Ese tipo de prejuicio hay que formarlo. Es decir, todo proyecto de investigación pretende ser una contribución a su campo de aplicación. Quizás, en el camino, alguien podría perder de vista esa idea de buena voluntad, que hemos reiterado; incluso, darla por descontada. La nobleza de la causa lo vendría a justificar. Pero, la relación del investigador con su proyecto es única. Y difícilmente compartida. Comienza siendo racional, pero se transforma en afectiva. En algún punto pueden confundirse las perspectivas y hasta cuestionar alguna actitud de los

⁷⁰ Esta noticia la obtuvimos cuando nos pusimos en contacto, en la fecha pactada. Las alternativas que estaban considerando, para resolver el problema, eran: limpiar uno y fotocopiarlo (o viceversa); o, hacerlo nuevo en el ordenador.

participantes, que podría ser erróneamente interpretada como falta de apoyo. Tal cosa no puede concebirse en esos términos. Más bien, en nuestra opinión, la pregunta debería ser: en qué condiciones estaría dispuesto a participar en este proyecto, para realizar tal o cual tarea. O sea, excepto las condiciones estrictamente necesarias para validar el trabajo, el resto debería estar abierto a la negociación. El tiempo, sobre todo.

Por lo tanto, el plazo, para completar el cuestionario, fue establecido por cada uno de los directores. Es interesante el tipo de diálogo a que da lugar esta previsión, para el trabajo de campo. El director pregunta para cuándo hay que responder o qué plazo tiene. Y recibe por respuesta: *¿Cuándo tiempo le parece que van a necesitar?*, o algo similar. Es notable cómo, sistemáticamente, todos son optimistas sobre los plazos que podrían cumplir. Luego, la realidad les permitiría, o no, satisfacerlos.

4.3.3 Recuperación de los formularios

Una vez establecido el plazo, para devolver las encuestas, nuestra idea original era visitar nuevamente el IES. En realidad, la segunda visita venía a ser el sello del acuerdo de plazo. Sobre todo, para los institutos en las localidades más alejadas de Lugo. Considerando que íbamos a recorrer la distancia para recoger las respuestas, creímos que esa modalidad le daría fuerza al cumplimiento del plazo. Por otra parte, el plazo había sido autoimpuesto.

En la primera parte discutimos cómo habíamos decidido la visita personal, por su efectividad. Eso incluía la recolección, como va dicho. Otra vez, la planeación funciona como expectativa; pero, la realidad se impone. A veces, se peca de prudente. El segundo día que salimos de Lugo, llegamos a Alfoz. Para bien, y para mejor, del resto del trabajo de campo.

Alfoz es una localidad a 100 kilómetros, por carretera, desde Lugo. En la lista de centros de la provincia, aparece el IES de Alfoz. Es, en realidad, el IES Alfoz-Ferreira do Valadouro. Alfoz es un municipio. Ferreira do Valadouro es otro municipio. Entre los dos comparten un instituto de educación secundaria, ubicado prácticamente en la línea divisoria. De hecho, está so-

bre la carretera, no en un centro poblado. Quizás, Alfoz es más cercano, por virtud del trazado de las pistas; pero, en la comarca de la *Marina Central*, nadie tiene duda sobre el nombre del centro: *¿Este es el IES de Alfoz? - ¡Alfoz-Valadouro!*

En nuestras rutas, este IES no quedaba de camino a ningún otro. Esto quiere decir que, desde cualquier punto de contacto precedente, había que ir hasta allí, y desandar el camino de regreso. En otras, en cambio, se podía, por ejemplo, hacer una trayectoria circular, si fuese necesario. La dirección del centro era consciente de su ubicación geográfica.

No solamente la geografía aleja a este IES de la acción, dicho esto para encuadrar el comentario. También es un centro con pocos alumnos. Para nuestro trabajo, eso era lo de menos. No obstante, fue una advertencia, o aclaración, que nos hicieron de inmediato. Es más, nos dio la impresión de que, a pesar del mensaje inicial del 21 de marzo, no esperaban ser tenidos en cuenta. Tal vez, pensaron que la lista se había utilizado indiscriminadamente. Especulaciones, no más. Pero, cuando el jueves 24 nos apersonamos por allí, fuimos muy bien recibidos. Y hubo comentarios sobre lo que acabamos de explicar. Toda la referencia a esta visita se fundamenta en que, a partir de aquí, hubo un cambio de planes sobre la recopilación de las encuestas.

Después de acordar el plazo, quedamos en que, si era el caso, alcanzaba con que el sobre conteniendo todos los formularios: completos; parcialmente completos; o, completamente vacíos, estuvieran disponibles en la conserjería, donde los pudiéramos recoger sin más. El director no aceptó, bajo ningún concepto, que recorriésemos el camino desde Lugo, solamente para recoger un sobre. Él mismo lo pondría en el correo. Esa decisión creó una ventana de oportunidad, para el resto del trabajo de campo. Aunque primero, y principal, nos llenó de dudas y preocupación.

La oferta de enviar las respuestas por correo, directamente a *Magisterio* en Lugo, no era negociable. Negarse, en el tono de la conversación, totalmente productiva, era necio. Pero, una virtud, que no es menos defecto, a veces, del

investigador, es dudar. De manera que la duda era, si se trataba de una oferta de buena fe o, simplemente, un mecanismo educado, elegante, refinado incluso, de eliminar una perturbación en el apacible paisaje local. La consecuencia que tuvo sobre el trabajo de campo, que adelantamos líneas atrás, fue incluir nosotros mismos, esa alternativa, en el resto de las visitas. Llegaron. Y con todos los formularios cumplimentados.

4.3.3.1 Correo

Entre las varias decisiones a cargo de los directores, estaba el procedimiento para devolver los formularios de la encuesta. Una vez más, nuestra perspectiva era dar opciones, donde las había, para que cada uno hiciera lo que convenía a su parecer.

Cuando recapitulamos la serie de decisiones que debía tomar cada director, en relación al proyecto, comenzando por la de participar, podría pensarse que se le estaba imponiendo un trabajo innecesario. Sería mejor tener todo preestablecido, con los procedimientos más apropiados, a criterio del investigador, y presentarse con un modelo llave en mano. Pero eso podría considerarse una imposición sobre el modo de actuar, habiendo otras alternativas, eventualmente, preferidas según el sitio. Si, en algún caso, algún director llegara a considerar este extremo, las únicas respuestas que podríamos haber esperado, habrían sido: sí o no, participamos, si viene con esas condiciones.

Nosotros intentamos diversificar la segunda opción. Por un lado, estaba aceptar y, por el otro, varias más, entre ellas, no. De esa manera esperábamos que fuera más sencillo aceptar y, a través de la adjudicación de nuevas decisiones, dar la impresión, clara y precisa, – para ser y parecer – de que estábamos trabajando en función de la disponibilidad de los directores y no, que su disponibilidad debía estar en función de nuestras necesidades.

Una vez que acordábamos el plazo, comenzaba la negociación sobre el método para recibir los librillos. Para los que decidieron enviarlo por correo, solicitamos que anotaran, en el sobre, el nombre del IES. Eso era exclusivamen-

te para verificar quiénes iban respondiendo. También, nos permitía codificar los formularios⁷¹. Algunos directores fueron más allá, todavía.

Durante las entrevistas iniciales, y al discutir el tema de la devolución, algunos directores nos hicieron saber que vivían en Lugo o que alguno de sus directivos vivían allí. Ellos mismos se encargarían de entregar el sobre en *Magisterio*. Aún así, solicitamos que agregaran el remitente.

Nosotros proporcionamos el sobre, que servía tanto para la entrega, como para la devolución de las encuestas. Algunos centros utilizaron su propio material de correspondencia. Nos pareció interesante. Pensamos que podría tratarse de una demostración de identidad. Una expresión de orgullo institucional. Creemos que era efectivamente eso. Un tema que aparecerá en las discusiones posteriores: la marca del centro.

En la conserjería de la Facultad de Formación de Profesorado se recibieron todos los sobres enviados por correo o entregados en mano. Uno, llegó exactamente como lo habíamos entregado. Sin señas de identidad. Fue el único. Pero, también era un centro único. Por la composición del equipo directivo, diferente de todos los demás IES de la provincia de Lugo. Este dato parece redundante, pues, al estar identificados todos los demás, al final no habría duda de la procedencia. Pero, mientras no se recibían todos los demás, el rasgo que hemos señalado, fue decisivo. Un dato más. No tenía porte de correo. Debe haber sido entregado en mano. Los conserjes no pudieron confirmarlo.

La alternativa de enviar las respuestas por correo, o entregarlas personalmente en Lugo, fue exitosa. Permitió utilizar el tiempo en el análisis de las respuestas que iban llegando, o trabajar en otros aspectos de la investigación. No se adelantó. Se profundizó.

⁷¹ El código indica el cargo, el inspector de quien depende el centro, la región geográfica y el IES.

4.3.3.2 Segunda visita

La recolección de los formularios, personalmente, por el investigador, era una oportunidad para obtener una devolución. Eso dependía de cada director. Durante la presentación, como se explicó antes, el director decidía si se hacía cargo de hacer llegar las encuestas a Lugo o si volvíamos nosotros por el IES. En esta segunda opción, quedaba latente la posibilidad de una devolución, una conversación abierta.

En los IES de la ciudad de Lugo ofrecimos, primordialmente, la segunda visita. En los institutos de la primera ruta, fue la única oferta. En los centros donde los directores nos dieron la impresión de ser receptivos a una entrevista posterior, lo hicimos saber expresamente. Además de Lugo, visitamos nuevamente los IES de Monforte de Lemos, Quiroga, Sarria, Vilalba, Rábade.

Tuvimos entrevistas de devolución que registramos, en dos IES de Lugo. En el resto, conversamos a veces, pero generalmente sin grabación. Al retirarnos, antes de reiniciar la marcha, grabábamos algún apunte oral.

En algunos centros recibimos la totalidad de formularios. En algunos centros nos explicaban que quedaba alguno pendiente y nos ofrecían enviarlo directamente a *Magisterio*. Lo aceptamos. No era una certeza sino una posibilidad. Lo importante, el objetivo, era contar con respuestas de cada director.

El lunes cuatro de abril volvimos por Quiroga y Monforte de Lemos. En Quiroga nos esperaban el viernes, que era la fecha acordada, pero fue necesario alterar el plan original. Ese día habíamos visitado por primera vez Palas de Rei, Monterroso y Chantada, según el calendario ajustado que ofrecemos, más arriba. Cuando nos explicamos, la directora respondió que podría haber enviado los formularios directamente, pues tenía profesores que iban desde Lugo. Este IES está a más de 85 kilómetros de Lugo, sin embargo, hay profesores que recorren esa distancia todos los días.

Nos preguntábamos cómo afectaría el desempeño docente. Es decir, en qué medida se puede integrar un docente al contexto, cuando su aula queda tan lejos de su casa. La inquietud no es exclusivamente teórica. Durante un par de años, nos hemos dedicado a la formación docente en una localidad a poco más de 100 kilómetros de nuestra propia ciudad. A pesar de la buena voluntad, ha resultado bastante complicado integrarse a propuestas de extensión, pues, normalmente, abarcan más que el horario lectivo. Habría que pernoctar fuera del hogar. Un costo que no deben pagar los que ya residen en el lugar. Obtendríamos una respuesta más adelante.

En un centro de Monforte de Lemos faltaba el formulario del orientador. El vicedirector, que nos esperaba en nombre del director, nos informó que en cuanto estuviera, lo enviaría por correo. Aceptable. Cuando nos retirábamos pareció que el orientador tenía el formulario completo. Fuimos a conversar con él. Resultó que se trataba de otra encuesta de la USC, en este caso, propuesta desde Santiago de Compostela.

HISTORIAS DEL CAMINO 3

En la calle, me llaman: 'Mira, ven. Parece que la del orientador sí está'. Subo a recoger la encuesta. Resulta que lo que tenía era otra encuesta que está haciendo la USC, desde Santiago. Pero, respecto de la mía, ni siquiera la conoce. Dato interesante. Lo que supone que en algunos casos los orientadores pueden no haber recibido el ejemplar y se me diga que no lo llenó. Tengo que tener presente eso (10404 4)

Figura 106. Historias del camino 3

El resultado de la recolección no era uniforme. Quedó pendiente el de la secretaria y la del orientador, en otro IES; pero, en un tercero, de Monforte también, el del orientador era el que acompañaba al del director. Incluso, en este último, el jefe de estudios se excusaba, explicando la cantidad de actividades que estaban a su cargo en ese momento: había regresado, en esos días, de un viaje con los alumnos y estaban en medio de las pruebas de ciclo. Siempre aceptable, también. Nuestro interés era no perturbar la actividad. Su propuesta fue enviar el formulario por correo. Quedamos de acuerdo.

En esa segunda visita obtuvimos algunos datos, aunque ninguna entrevista con los directores. Aún así, la experiencia ayudaba a formar opinión, o a refinar las preguntas. Los cuatro directores de ese recorrido habían cumplimentado sus encuestas. Eso significaba un 100% de efectividad.

El martes cinco visitamos por segunda vez Vilalba, fuera de lo planeado. Regresábamos de presentar el proyecto en A Pastoriza, y daba el tiempo para llegar hasta allá. La distancia es menos de dos tercios que partiendo desde Lugo. En un centro, el director estaba en Lugo y no había nada en la conserjería. En el otro, recogimos formularios.

Recuperamos encuestas del equipo directivo. Al orientador no le habían entregado los formularios, aparentemente, porque era *un suplente que vino hace pocos días*. Nuevamente, en este centro, comentamos que eso era un dato de la realidad. De manera que, para obtener opiniones, que de eso trataba la encuesta, servía lo que contestara. El director dijo que mandaría el librito y, efectivamente, lo recibimos.

La segunda visita a Rábade permitió recuperar las respuestas del director. Los demás compañeros no habían tenido tiempo, según nos dijo. Eso fue el jueves siete. El acuerdo había sido para el viernes primero de abril. Propuso enviar un mensaje de correo electrónico, cuando estuvieran prontos. Como no nos mencionó un nuevo plazo, consideramos que no debíamos insistir.

El mismo día siete conseguimos la encuesta de otro director de Vilalba. El único que participó en su IES. De todos modos, acordamos que si algún otro miembro del equipo completaba la encuesta, la enviaría a la Escuela de *Ma-*

gisterio. No hubo otros comentarios. La última salida de Lugo fue el viernes ocho, a Sarria. Conseguimos cuatro respuestas. El jefe de estudios no participó.

Cuando llegamos, esperamos. Al ver-

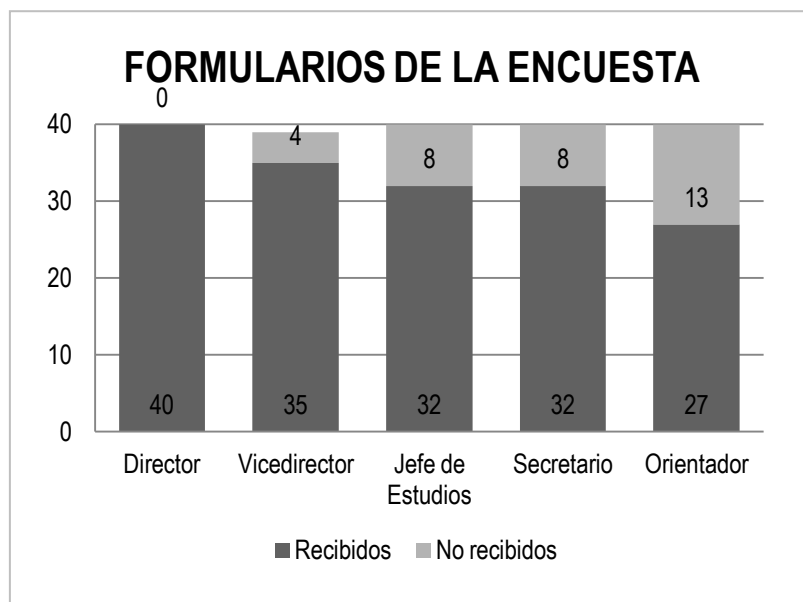


Figura 107. Formularios de la encuesta

nos, se limitó a decir que había dejado el sobre en la conserjería, según lo que hablamos. Eso daba por terminado el trato. No había nada más que hablar. De hecho podríamos haberlo recogido el lunes anterior, pero en lugar de preguntar por el sobre, preguntamos por el director. Un error fruto de los cambios después de la primera visita a ese IES.

En definitiva, entre los envíos por correo, o en mano, y lo que recogimos durante la segunda visita, conseguimos 166 formularios, del total entregado a un universo potencial de 199. Un IES no tiene previsto cargo de vicedirector, por lo tanto, el total en ese caso es 39.

4.3.3.2.1 Entrevista abierta con directores

En el período del trabajo de campo - cuando aplicamos la encuesta a equipos directivos y orientadores -, realizamos entrevistas a 11 directores. Fueron entrevistas espontáneas, podríamos decir que se trató de una muestra aleatoria. Hay directores de la ciudad de Lugo, de ciudades con dos centros, de IES que son únicos en su entorno. A veces, hicimos las entrevistas durante la primera visita; otras, en la segunda.

Las entrevistas a que hacemos referencia están registradas; esto significa que tienen soporte digital. En las ocasiones en que lo dicho por los directores no fue grabado, tanto por impericia del investigador, como por voluntad de los participantes, lo que ha quedado son nuestras percepciones. Por eso, por ser diferente una cosa de la otra, se discuten en una sección aparte.

No se diseñó una pauta para estas entrevistas, sino que se dejó la iniciativa a los directores. Ellos sabían de la investigación lo que se les informó al presentarla. A medida que se desarrollaba la conversación, se introdujeron preguntas. Algunas entrevistas son breves: los directores deseaban manifestarse sobre algún punto en particular; otras son extensas, una de ellas tiene registrados más de 90 minutos.

Los directores, en general, parecen preocupados por la marcha de los centros, globalmente. Su posición es única y puede resultar incomprensible pa-

ra el resto del claustro. Los pocos elementos de juicio que poseen los demás profesores son algunas muestras, de lo que podría ser parte del trabajo directivo, pero solamente una parte. Esa evidencia parece tener un efecto negativo sobre la imagen del cargo, pues cada día habría menos candidatos dispuestos a embarcarse en la faena. En el extremo de esa escasez de candidatos, aparece la figura del inspector designando un director. Así se percibe desde el IES, más allá de que, formalmente, se trate de una propuesta, que la AE resuelve, favorablemente, en una instancia superior: el Delegado Provincial⁷².

Varias veces apareció, en la conversación con los directores, la sensación de que el trabajo no tiene reconocimiento adecuado a la responsabilidad. Los dos elementos que se han esgrimido han sido: por un lado, que la AE no es receptiva a sus planteos, habitualmente fruto de la experiencia concreta; es decir, de lo que ocurre en el IES. Por otra parte, hay referencias a la diferencia del valor de la compensación del cargo directivo, en la Comunidad Autónoma de Galicia y en las otras. Sobre este segundo aspecto no cabe hacer una comparación cuantitativa en este proyecto, porque no es necesariamente parte del propósito.

La retribución de los puestos de trabajo es generalmente relativa. O sea, en relación a un referente. Quien elige el referente, tendrá razones objetivas. Por lo tanto, elegir uno u otro, podría obedecer a causas tanto económicas como políticas. Por ejemplo, es posible que los niveles de salario entre CCAA sean diferentes. Lo mismo que el costo de vivir en una u otra. Por esa razón, sería necesario conocer cuál es la base de comparación que han establecido empleados y empleadores, para saber en qué basan la equidad o inequidad, en sus argumentos. Una cuestión que claramente excede la naturaleza de este estudio. Y que más adelante se avienta completamente. Es decir,

⁷² Decreto 29/2007. oídos el claustro de profesores y el consejo escolar nombra director por dos años (art. 14º) o hasta la finalización del curso (art. 17º). Remitimos a la primera parte del informe donde se discute el marco legal.

ningún director sugirió que estuviera dispuesto a dejar el cargo por cuestiones salariales. Ni los votados, ni los designados⁷³.

No faltan comentarios acerca de la formación docente. Da la impresión de que la llegada de la ESO ha tenido un impacto que excede la capacidad de adaptación del subsistema de secundaria. En España existía una Educación General Básica (EGB). Los estudiantes que ingresaban a la educación secundaria tenían un destino natural de continuación de los estudios en la universidad. Con esa perspectiva, el estilo de enseñanza tenía un objetivo claro. También, el entorno de población que llegaba a secundaria era más estrecho que en la actualidad. Así, por ejemplo, se justificaban modelos docentes a partir de la formación de grado en alguna carrera universitaria; y con el título, se ingresaba al cuerpo de profesores, para dar clases de alguna de las asignaturas, afines a esa formación, y destinada a los candidatos a seguir sus mismos pasos.

La ESO, que abarca los cuatro primeros años, restringe el concepto educativo anterior exclusivamente a los dos últimos años, que son los de Bachillerato. Es decir, la mayor parte de la educación secundaria, dos tercios, cambió sus objetivos educativos, pero sus profesores parecen continuar con las mismas prácticas, formación y origen, del antiguo régimen. En realidad, si se agrega la presencia de ciclos formativos en institutos, que tienen equivalencia de educación secundaria, el Bachillerato está restringido a una parte relativamente pequeña de la oferta de los IES. Los directores reconocen o denuncian, en algunos casos, la falta de formación de los profesores, para este nuevo contexto educativo; y, hasta para ellos mismos.

Los IES han pasado por experiencias de gestión de la calidad. Algunos centros trataron de implantarla hace varios años, con diversos resultados. La experiencia está presente también en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia (CIFP) (Carnota, 2011). En cuanto a los institutos, cada director lo ha vivido de manera diferente: hay quienes lograron la certificación ISO; hay quienes desistieron de la certificación y sus auditorías

⁷³ Por designados o ad hoc, hacemos referencia al nombramiento extraordinario (14º) o al accidental (17º).

periódicas, pero conservaron algunas prácticas que mejoraban el funcionamiento; están quienes no lograron convencer a un número suficiente de profesores.

Abordaremos estos temas por separado, a continuación. Una observación complementaria. Entrevistamos a 11 de 40 directores. Diez ocupan el cargo actual por su propia iniciativa. Uno fue designado para completar el curso 2010-2011, pero tiene intención de continuar en el próximo mandato cuatrienal. Está pensando en elaborar un proyecto de dirección (*Parece más complicado de lo que realmente es*).

4.3.3.2.1.1 Las experiencias de los IES en calidad de la gestión

La calidad de la gestión, y su certificación, es un proyecto vigente en los CIFP de Galicia. En los IES, se hizo una experiencia piloto en la que participó un pequeño grupo de centros. Algunos de los directores entrevistados vivieron la experiencia desde sus cargos.

CALIDAD DE LA GESTIÓN EN LOS IES
Nosotros tenemos dos auditorías al año, de calidad. Una interna, otra ISO; Aquí estamos acostumbrados a no evaluar a nadie. Te dan título y tal. Decir a un profesor de alguna manera examinarlo, auditarlo. No de lo que sabe, sino de lo que tiene que impartir... Eso es un nivelazo en el sistema público en España, que debería estar muy reconocido. Y no lo está (Director 157636).
Hay gente que hace cosas por la calidad, no porque ellos crean en la calidad – que yo creo que sería bueno que todos creyesen (Director 157247).
Ha dejado de funcionar y se han quedado con la parte buena de la calidad: (...) El claustro rechazó mayoritariamente la certificación y el trabajo en calidad; pero, el director y el equipo directivo no abandonaron, del todo, los métodos que habían aprendido en calidad. Era una buena formación y algunos sistemas de trabajo, evidentemente, son buenos (Director 141945)
Se intentó implantar un sistema de calidad. (...) esos seis centros empezamos con gran entusiasmo. (...) para los cargos directivos, era un aire fresco. Te aportaban ideas, formas de funcionar. Era algo realmente atrayente. Muy, muy bonito (...) había gente, tenías un porcentaje del claustro, que sabías perfectamente que no lo ibas a convencer, porque ya, desde un principio, estaba en contra del sistema de la ISO. Y de calidad, y de todo eso (...) Se estaba implantando algo que no tenía un respaldo legislativo. Un respaldo legal. Y eso, en algunos institutos, ha sido un fracaso (...) [Las resistencias eran] ideológicas más que por edades. La edad también influye, pero las ideológicas son determinantes. Sí, sí. El tema del control. Es decir: 'Yo, profesor de Matemáticas, a mí no me controla nadie. Yo tengo libertad de cátedra' Mal entendida. Ellos entienden: 'Yo, entro, cierro la puerta, a nadie le interesa lo que doy, si lo doy, si no lo doy, si lo he dado ayer, si lo doy pasado mañana. No tiene nadie que saber nada'. Entonces nadie quiere saber nada de todo eso. Que venga alguien de fuera y que te lo mire (Director 141945).

Tabla 86. Calidad de la gestión en los IES

La impresión que nos han dejado estos directores nos sugieren:

1. Que la cultura de los profesores parece tener concepciones fundamentalistas sobre la libertad de cátedra - *'Yo tengo libertad de cátedra', mal entendida.*
2. Que la sistematización de procedimientos en la enseñanza – no de métodos pedagógicos - estaría lejos de generalizarse - (...) *auditarlo. No de lo que sabe, sino de lo que tiene que impartir... Eso es un nivelazo en el sistema público en España, que debería estar muy reconocido. Y no lo está)*
3. Que para algunos directores, la noción de rendición de cuentas estaría fuera de las tradiciones del profesorado - *'(...) a mí no me controla nadie'.*
4. Que la certificación de la gestión puede ser una meta a largo plazo - (...) *era un aire fresco. Te aportaban ideas, formas de funcionar. Era algo realmente atrayente.*
5. Que existen modelos de mejora continua alternativos a la certificación - (...) *se han quedado con la parte buena de la calidad (...) Era una buena formación y algunos sistemas de trabajo, evidentemente, son buenos.*
6. Que podría ser conveniente alinear la formación del profesorado con las nociones actuales de responsabilidad social corporativa - [Las resistencias eran] *ideológicas más que por edades).*

Las apreciaciones precedentes, deducidas de lo manifestado en las entrevistas, nos han llevado a formar la opinión de que los profesores licenciados de educación Secundaria podrían estar conduciendo sus prácticas en base a una tradición deformada del rol docente, que la formación - o la ausencia de formación -, para la función pedagógica, podría haber ido exacerbando.

Al mismo tiempo, el entrenamiento que recibieron los directores, para desarrollar proyectos de calidad de la gestión, parece haberlos entusiasmado, por lo cual, quizás, algunas reacciones, basadas en la noción anterior, podrían cambiar, si los profesores participaran activamente en los proyectos de mejora: recibiendo entrenamiento y diseñando propuestas ellos mismos. Tal vez debería incluirse en la formación inicial de los profesores, como sedimento de una futura profundización en los IES. La actitud atribuida por los directores a algunos profesores podría representar la forma en que tomarían

distancia de la complejidad que podrían suponer las nuevas generaciones de estudiantes – para las que no están preparados -; pero, en ese caso, sugeriría una pobre concienciación de su responsabilidad social, como actores principales de la educación. Esto también debería formar parte de los estudios iniciales de profesorado. La educación es ideológica (Freire, 2005a; 2005b; 2006).

4.3.3.2.1.2 *Las experiencias de los profesores de Bachillerato con la ESO*

Los cuerpos de profesores de educación secundaria están integrados por licenciados, orientados a la enseñanza ordenada al ingreso a la universidad, por tanto, Bachillerato. La ESO es otra cosa, de ahí el enfoque.

Varios directores han dado evidencia de una suerte de falta de adecuación de la cultura tradicional del profesorado, frente a las necesidades de la población que actualmente se matricula en Secundaria. Y no se trata solamente de los programas que prevé la LOE, como la atención a NEE o los programas de garantía social. Simplemente reconocen que no están formados, o no fueron formados, para eso: para la ESO.

LOS DIRECTORES DE IES Y LA ESO I
Una buena alumna en bachillerato, es una máquina de estudiar. Realmente un profesor, cualquiera que ya viene con su homologación a la Consellería de Educación, pues cualquier profesional llega a su clase, imparte la materia, el curso, el tema tal de la materia cual, puede ser letras o lo que sea... y la alumna ya se la trae semi-estudiada y eso marcha bien. Porque la alumna está muy predispuesta. Y ese perfil de alumna, con que el profesor la oriente en esa materia –uf – ya se sabe que va bien (Director 157636)
Ser profesor de alumnos brillantes, es muy fácil. Es más difícil ser profesor en una clase que a lo mejor su medio, en su casa, no es el libro lo que más predomina (Director 186455)
Esto es una organización. Una organización de servicios, que ofrece servicios a la sociedad. Y al ser una organización pública, debemos de tener más claro la rendición de cuentas (...) nuestra repercusión es en el sistema público que pagan todos los ciudadanos (Director 157636)
Un centro de ESO sólo, en un pueblito pequeño, para mí, genera más conflicto que uno grande (Director 145958)
Está muy complicado, hoy en día, llevar un centro. Es complicado. Muy complicado (Director 136248)
Qué hacemos aquí. Formar a gente para las oposiciones... Lo que hace en el campo rural gallego, incluso el más asentado (...) sigue formando a sus generaciones para el trabajo público. Para que oposite, y además, para el trabajo público bajo (Director 125303)
El centro tiene que adaptarse un poco a la sociedad que lo rodea (Director 157636)

Tabla 87. Los directores de IES y la ESO I

Más de la mitad de los directores hicieron comentarios que pueden aplicarse a la experiencia de los profesores de Bachillerato con la ESO. Por sus dichos podríamos entender:

-
1. Que la ESO parece un ámbito profesional complejo - *Es más difícil ser profesor en una clase que a lo mejor su medio, en su casa, no es el libro lo que más predomina.*
 2. Que el enfoque pedagógico didáctico en la ESO debería ser diferente al de Bachillerato - *Una buena alumna en bachillerato, es una máquina de estudiar; (...) un padre no se puede enfrentar a veinte criterios.*
 3. Que la formación de los actuales profesores estaría enfocada a educar para la universidad – *(...) no hay un profesorado de secundaria propiamente dicho. No lo hay. Hay titulados de carreras universitarias, que dan clase en secundaria.*
 4. Que las prácticas de los profesores podrían ser una reproducción de las que vivieron como estudiantes en la educación superior - *(...) tus modelos son tus profesores y tus compañeros de la universidad.*
 5. Que las estrategias pedagógicas de los profesores serían intransferibles - *Cada uno busca su estilo propio. Intransferible, además. (...) Total, que la comunicación y el trabajo conjunto, a nivel didáctico es nulo. Porque cada uno viene de su experiencia, tiene su librito, sus fórmulas mágicas que le resultan con sus alumnos. Y nada más.*
 6. Que algunos directores parecen optimistas acerca de una adaptación gradual del profesorado - *Hay que cambiarlo. Trabajo y a la gente no exigirle en exceso, porque nadie cambia de un día para el otro, es un proceso*
 7. Que algunos directores creen que en las condiciones actuales la solución sería incierta – *(...) se trata de una situación que no tiende a arreglarse.*
 8. Que los objetivos escolares de los alumnos parecen ser diversos – *(...) tenemos la fórmula para evitar el fracaso escolar; (...) qué hacemos aquí. Formar a gente para las oposiciones.*
 9. Que la educación obligatoria demandaría un tipo de docente específico - *Ser profesor eso es algo vocacional; (...) si esa persona hubiese tenido una formación general, encaminada a didáctica, y a la profesión, poco importa que esté ahora dando lengua castellana o lengua gallega.*
-

-
10. Que la docencia en Secundaria debería tener una carrera universitaria propia - *¿Dónde está la puerta encima de la cual dice 'Para ser profesor de secundaria'? (...). Para mí, ese es el problema.*

Las apreciaciones precedentes, deducidas de lo manifestado en las entrevistas, nos han llevado a formar la opinión de que los profesores licenciados, de educación Secundaria, podrían necesitar un reciclaje para actuar en la ESO. Algunos directores creen que pueden impulsar un cambio en sus IES, pero no es una creencia generalizada. Podría ser conveniente contar con asistencia externa.

Las escuelas de magisterio y facultades de formación de profesorado constituyen un recurso que debería ser tenido en cuenta. Eso no excluye la autoformación colectiva asesorada, en el propio centro, que podría contribuir a diseñar un currículum singular para el claustro. Mientras tanto, los directores podrían orientar la asignación de docentes a la ESO con un criterio de adecuación del perfil, enfocado en los alumnos, en lugar del criterio de precedencia de antigüedad, enfocado en el profesor (*Aquí aseguramos que los mejores profesores van a impartir clase a los alumnos más necesitados*).

Considerando que la educación obligatoria está dividida entre Primaria y Secundaria, parece conveniente reflexionar y discutir sobre las razones que han llevado a tener carreras de grado para los profesores de Primaria, pero no para los de la ESO, o para los de Secundaria, en general. Es posible que el desarrollo de la educación secundaria obligatoria demande la formación de profesionales universitarios en una carrera generalista con menciones o especialidades. Un dato a tener en cuenta podría ser la comparación entre el porcentaje de alumnos de cada cohorte, que completa primaria y secundaria, e investigar cuál es el impacto de la actual metodología docente en ambos niveles. No es parte de esta investigación. Aquí nos enfocamos en la evaluación. Sería el paso siguiente, pues entendemos que hay una correspondencia recíproca entre la evaluación y el método de enseñanza (Deming, 1989; Marzano, 2003; 2010; Marzano y Kendall, 2007; 2008; Marzano, et al., 2011; Scriven, 1991; Wiggins, 2011).

LOS DIRECTORES DE IES Y LA ESO II

Para mí, fue un descubrimiento cuando entré en la dirección, porque yo nunca había impartido clase en la ESO (...) en muchas ocasiones me escuché diciendo 'Yo no sé qué hacer' (Director 181773)

No hay un profesorado de secundaria propiamente dicho. No lo hay. Hay titulados de carreras universitarias, que dan clase en secundaria. Pero no lo podemos llamar que hay un profesorado, digamos, con todas las letras. De forma que cuando esta gente confluye en el lugar de trabajo con los de primaria, no se entienden en absoluto. No tiene nada que ver. Por eso tenemos alumnos de primaria de primero a sexto, que aprueban todo. Porque no se valora la nota de la misma forma. No se entiende igual. Y que llegan a primero de la ESO, y suspenden todo. Y decimos que no tiene base. Que están completamente...que les falta mucho, que este niño no sabe tal, que no sabe cual... Y vivimos en un diálogo de...de sordos. Y lo peor es que se trata de una situación que no tiende a arreglarse (Director 125303)

Un padre no se puede enfrentar a veinte criterios. (...) Yo eso lo entiendo así. Pero eso es difícil de cambiar (...) Estamos en eso. Estoy en eso. Pero yo lo tengo también muy claro. Muy claro (Director 181773)

En primero y segundo de la ESO hay todavía maestros de formación, que han pasado a secundaria. En este centro los hay. Son gente que en cuanto se jubila o se traslada, su plaza desaparece (Director 125303)

Ser profesor eso es algo vocacional y en todos los sitios hay de todo (Director 186455)

(...) detrás de eso está lo que ha sido hasta ahora y sigue siendo, la política universitaria de formación de profesorado. Que es completamente esquizofrénica. Está dividida. Hay una tradición de escuelas de magisterio. De escuelas de educación, exclusivamente primaria. Para lo que era la educación general básica (Director 125303)

En vez de haber ahí una fusión, y de alguna manera primaria ofrecerle al cuerpo de profesores de secundaria su conocimiento pedagógico y didáctico, su formación, pues más bien, lo que ocurre, es que no llegó a haber comunicación ni traslado de conocimiento. Y por su lado, el profesor de secundaria se forma ajeno totalmente a la pedagogía y a la didáctica. Totalmente (Director 125303)

No importa la especialización a ese nivel. Lo que importa es que yo sé cómo abordar esto y cómo encandilar a los alumnos y cómo enfocar esto. Pero eso se aprende con unos contenidos distintos (125303)

Nos forman con un grado de especialización científica elevado, pero con nulo conocimiento y nula dedicación a pedagogía. Pero ahora, lo que se pide, cuando estás en el trabajo, es la formación pedagógica, no la científica. Nadie pide eso en niveles de la ESO (Director 125303)

Lo que se pide ahora, y que se adapte y se amolde al nuevo sistema. O bien, que siga preso de los esquemas de cómo a él lo han educado, no sólo en la universidad, sino en el bachillerato, y siga intentando reproducir los modelos del antiguo bachillerato, que tampoco tiene nada que ver filosóficamente con el actual (Director 125303)

Sus profesores universitarios no ponen ejemplos sobre cómo enseñar esto. O sobre qué hay que hacer para formar a un adolescente o a un preadolescente. No, no. Ponen ejemplos de lo que se está haciendo en este instituto de Massachusetts (Director 125303)

Nadie habla de la enseñanza preuniversitaria, porque nadie sabe de eso. Son profesores universitarios que no han pasado por ahí (Director 125303)

No hay tampoco una carrera docente donde se pueda ser primero profesor de secundaria (Director 125303)

Curso de aptitud pedagógica que duraba, hasta ahora, dos o tres meses. Donde las prácticas se firmaban... No habías pisado una clase, casi no era necesario. O era un protocolo de entrar un día a una clase y ver cómo un profesor titular daba su clase. Muy poca cosa. Es decir, la formación es mínima (Director 125303)

Es autodidactismo puro, lo que hacen los profesores (Director 125303)

Es voluntarismo, depende de las ganas y de las cualidades de cada profesor (Director 125303)

El médico, desde el primer día de clase entra a un lugar que dice Facultad de Medicina, y eso es para ser médico (...) ¿Dónde está la puerta encima de la cual dice 'Para ser profesor de secundaria'? (...). Para mí, ese es el problema. De base. Un problema estructural del sistema universitario español (Director 125303).

Tabla 88. Los directores de IES y la ESO II

Mientras no se resuelve lo anterior, el sistema podría apoyarse en los profesores de primaria que ahora egresan con grado universitario. Aunque para eso, es posible que deba revisarse el procedimiento de acceso a la función

docente y la organización de los cuerpos de profesores de secundaria. ¿La ESO podría ser una especialidad? En tanto se reflexiona sobre el punto, vale la pena recordar que un candidato puede participar en las oposiciones a cualquier área; pero, cuando realiza el Máster de Secundaria, debe inscribirse en la mención o especialidad afín a su grado universitario.

Lo expuesto, naturalmente, debe ser contrastado. Por el momento, se trata de una proyección basada en los dichos de una parte de los directores de IES, cuya representatividad no ha sido valorada científicamente. Repetimos que se trataba de una muestra aleatoria, que orientaba la indagación, cuando se estaba realizando el trabajo de campo, sin determinar el resultado.

LOS DIRECTORES DE IES Y LA ESO III

Cada uno, partir de ahí, busca sus estrategias, y le lleva más o menos tiempo, y buscas la forma de... Cada uno busca su estilo propio. Intransferible, además. De... didáctico. Total, que la comunicación y el trabajo conjunto, a nivel didáctico es nulo. Porque cada uno viene de su experiencia, tiene su librito, sus fórmulas mágicas que le resultan con sus alumnos. Y nada más (Director 125303).

Apruebas una oposición, porque estudias, o porque eres bueno. Lo que sea. Una oposición teórica, y eres ya, para toda tu vida, un profesor de enseñanza secundaria. Sin saber nada de enseñanza ni de secundaria. Solo sabes de física, de química, de matemática, de historia, de filología. Pero no sabes nada de enseñanza, ni de tus futuros alumnos. No sabes nada de psicología evolutiva, no sabes nada de qué tipo es ese. Y tus modelos son tus profesores y tus compañeros de la universidad. Y pretendes dar clase teóricas, clases magistrales, y tal. Y el choque es brutal (Director 125303)

Si esa persona hubiese tenido una formación general, encaminada a didáctica y a la profesión, poco importa, que esté ahora dando lengua castellana o lengua gallega (Director 125303)

Tendría que formar parte de tu formación, sin título. Tú, no eres nada, y te vas a formar como profesor. Con unos conocimientos en tal o cual disciplina (Director 125303)

Hay que cambiarlo. Trabajo y a la gente no exigirle en exceso, porque nadie cambia de un día para el otro, es un proceso (Director 145958)

Los servicios de orientación del centro. Que habla un lenguaje psicopedagógico ininteligible para los profesores, en general (Director 125303)

Para eso está el director y el equipo directivo. [¿Puede romper la inercia?] Nosotros lo hemos hecho (Director 145958)

Suspende el 92%. Entonces yo sé que en ese centro, la dirección se sienta con ese profesor, se analizan los currículos, se analiza cómo imparte la clase, ese señor, y se corrige lo que haya que corregir. Eso aquí es impensable, hoy en día. Es una utopía. Es decir, meterme yo, en la clase de no sé quién a decirle cómo tiene que dar la clase es... (Director 142562)

Tenemos un sistema de gestión si acaso un poquito complejo, pero pienso que está bastante enfocado. ¿De dónde sacamos que está bastante enfocado? Nosotros tenemos más demanda de venir a estudiar aquí de la que podemos ofrecer con nuestro edificio y con nuestro profesorado. O sea, la sociedad nos demanda, y nosotros, es claro, tenemos la fórmula para evitar el fracaso escolar. Lo único que pasa es que en este caso el Ministerio, porque la Consellería tiene menos posibilidades de legislar, no sabe ni que existimos. No quiere decir que seamos nosotros solos. Como nosotros hay más gente. Lo que pasa es que la verdad, la verdad es que dentro del sistema somos aves raras (Director 157636)

El enfoque fundamental es el enfoque real a la diversidad. Aquí hay cuatro o cinco formas de conseguir la ESO, que es donde falla la mayoría de los españoles (Director 157636)

Aquí aseguramos que los mejores profesores van a impartir clase a los alumnos más necesitados (Director 157636)

Tabla 89. Los directores de IES y la ESO III

4.3.3.2.1.3 *Las experiencias en la vinculación con la AE*

Los directores ostentan la representación de los IES. En esa calidad son el nexo con la AE. Cada director tiene sus propias experiencias de relacionamiento. La calidad del vínculo podría responder a diversos factores que no son parte de este estudio. Quizás, en otro momento, podría ser de interés el análisis particular.

Durante el trabajo de campo preliminar, un directivo nos manifestaba su desazón, porque el inspector de su centro no tenía experiencia en secundaria. Eso ocasionaba malentendidos de su parte, que requerían explicaciones y rectificaciones. Aparentemente se trataba de aspectos que cualquier miembro del claustro - en un IES - asume con naturalidad, como parte de la lógica de funcionamiento. En esos casos, daba la impresión de que la formación iba del IES hacia la IE.

Hemos recogido expresiones espontáneas. Numerosas. Las hemos sistematizado en cuatro categorías: 1. Los directores en la línea jerárquica del sistema educativo. 2. El ámbito de la relación entre directores e inspectores. 3. ¿Quién es la Administración? 4. La legislación y otras normas.

4.3.3.2.1.3.1 Los directores en la línea jerárquica del sistema educativo

Los comentarios de los directores sugieren que no se sentían reconocidos en su autoridad legal, su responsabilidad y su posición, como articuladores entre la AE y los IES. Esta sensación la tendrían tanto los directores vocacionales, como los que habían sido ungidos por decisión superior.

Las observaciones de los directores parecen ser evidencia de:

1. Que la asignación horaria del cargo sería una ficción burocrática – (...) *el horario que tienes no es el que se precisa realmente.*
 2. Que el tiempo que insume la dirección es difícil de cuantificar - (...) *si tengo que ir a una reunión en Santiago, mis clases ya no las doy.*
 3. Que sería apreciada una reconfiguración de las actividades docentes de los directores - (...) *no puedo estar pendiente de un horario lectivo de nueve horas.*
-

4. Que la ausencia de un cuerpo de directores estaría difuminando la autoridad jerárquica legal del cargo - *No tengo un reconocimiento de un cuerpo de directores, como un cuerpo de inspectores. No tengo autoridad; todos los que trabajan conmigo son compañeros míos; el cargo de director, debe ser profesionalizado.*
5. Que existe la sensación de falta de valoración de la dirección - (...) *el incentivo económico no compensa el esfuerzo; la única vez que me he sentido valorado.*
6. Que los desencuentros en la gestión serían causados por lo que llaman 'falta de profesionalización' - (...) *que sea más profesional y que tenga más poder.*

Pensamos que son indicios de que los directores estarían percibiendo que las atribuciones y responsabilidades de sus cargos – derechos y deberes - no se adecuan a las necesidades prácticas para el desempeño efectivo. El uso del término profesionalizar parecería indefinido y confuso.

LOS DIRECTORES DE IES EN LA LÍNEA JERÁRQUICA DEL SISTEMA EDUCATIVO

¿Por qué no se presentan más directores? Porque el incentivo económico no compensa el esfuerzo. Ya no digo el esfuerzo de la responsabilidad, el esfuerzo de hacer el trabajo; Porque el horario que tienes no es el que se precisa realmente. (...) En nuestro modelo debería tener una reducción horaria más grande (...) si tengo que ir a una reunión en Santiago, mis clases ya no las doy (...) no puedo estar pendiente de un horario lectivo de nueve horas (Director 145958)

No tengo un reconocimiento de un cuerpo de directores, como un cuerpo de inspectores. No tengo autoridad; no tengo autoridad. Porque todos los que trabajan conmigo son compañeros míos. Yo no le puedo exigir a un profesor... Se lo puedo decir. Pero no tengo herramientas para hacer cumplir. Yo puedo comunicar al Inspector, y a él le llegará una información, y será mi palabra contra la palabra de ese profesor (Director 143151)

El director se siente bastante indefenso. O sea, está entre el claustro y la inspección. Y tiene que arreglárselas como pueda, pero sin tener mucho poder. Sin tener capacidad de decidir de muchas cosas (Director 141945)

No somos valorados. A lo mejor, dicen, el Director va a ganar igual, trabaje o no trabaje (Director 143151)

El cargo de director, debe ser profesionalizado. Que sea evaluado y que cada mandato, cada año escolar, que se haga una evaluación de todo lo que se ha hecho, a los padres, a los alumnos, para ver lo que se ha hecho. Primero hay que tener un proyecto educativo de centro, claro (Director 142562)

Entonces, que sea más profesional y que tenga más poder. En estos momentos, la dirección no tiene poder; llegado a cierto punto, el Director tiene que tener la potestad suficiente para, 'Se hace esto' (Vicedirector 243151)

De parte de la Administración, muchas veces, tampoco tenemos demasiado... demasiado... respaldo (Director 134315)

Sensación que tienes cuando eres director es, que ni tienes poder sobre el profesorado. Ninguno. Porque no tienes. Un director no tiene nada para imponer sus ideas, o...para que un profesor que llegue tarde, hacerlo llegar puntual. Es que es muy difícil. Eso, lo máximo que puedes hacer es comunicarlo a Inspección (Director 141945)

La única vez que me he sentido valorado, ha sido el otro día, cuando se ha votado y he sido avalado por el claustro... y por el Consello. La única (143151).

Tabla 90. Los directores de IES en la línea jerárquica del sistema educativo

Por una parte sugiere la necesidad de formación; pero, por otra, estaría ligado el reconocimiento público de cierto grado de autoridad exclusiva. Se ha mencionado la ausencia de un cuerpo y se ha comparado con otros. Nos parece interesante que lo que parece ser autoridad, en la burocracia del sistema educativo que estudiamos, procede del acceso mediante concurso: las oposiciones. El profesor tiene libertad de cátedra y autoridad pedagógica, asigna calificaciones que deciden el destino de los alumnos. Los inspectores hasta nombran directores. En cambio, los directores están accediendo a sus cargos por un procedimiento democrático, según la LOE, aunque al final, a nivel de las regulaciones autonómicas, podría ser por designación directa de un miembro del cuerpo de profesores.

Si un número muy importante de directores ha debido ser impuesto, en esas circunstancias, parece lógico, desde la perspectiva de la burocracia, no encumbrar a quien no ha traspasado una oposición. Parece un procedimiento tradicionalmente aceptado en el imaginario colectivo, con la misma potencia benefactora que el agua bendita.

Este razonamiento también induce a pensar que la designación de un director por excepción, resultaría más funcional a las necesidades burocráticas, que al desarrollo de los centros. Es decir, mientras la LOE reafirma la conveniencia del principio de singularidad de los centros educativos y la participación de la comunidad educativa, lo perentorio de los directivos ad hoc conspira contra la adecuación del IES al contexto, suponiendo que alguien pretenda una mirada que vaya más allá del curso actual. Largo plazo, en este estado de cosas, parece utópico.

Todo esto es provisional. Tiene el valor de informar cómo se ha ido construyendo la opinión del investigador y los caminos que se decidió recorrer.

4.3.3.2.1.3.2 El ámbito de la relación entre directores e inspectores

El primer contacto del IES con la AE es el inspector. Como imagen de la AE le han atribuido muchas de sus decisiones. También es cierto, que pertenece a un cuerpo específico y eso parecería sugerir que sus opiniones tienen un

respaldo superior, en comparación con la relación que mantiene el director con los funcionarios docentes y no docentes del IES.

No había una actitud uniforme entre los directores, ni de un mismo director, acerca del vínculo con los inspectores de cada IES. Aparentemente, cada inspector tiene su propio estilo. Por un lado, son los encargados del contralor de la regularidad del servicio educativo; y, también son una fuente de conocimiento y formación.

Lo que hemos recogido en las entrevistas sugiere:

1. Que la vinculación entre directores e inspectores podría ser conflictiva - (...) *en la inspección no hay una uniformidad de actuación con los centros. No la hay. Yo no sé a dónde va a llegar esto.*
2. Que los directores tendrían ciertas expectativas sobre la función de los inspectores - (...) *te resuelven las cosas y (...) están pendientes, como debe ser.*
3. Que en la práctica los inspectores parecen tener más poder que autoridad legal - *Si nadie presenta proyecto, que haga un nombramiento el inspector.*
4. Que algunos inspectores estarían enfocando su actuación hacia las necesidades burocráticas del sistema - (...) *te pueden estar pidiendo papeles de forma continua, y cosas que no vienen al caso.*
5. Que algunos inspectores estarían colaborando con los directores asesorándolos - (...) *normalmente recurrimos al Inspector, para que nos aclare.*
6. Que los directores creen que los inspectores no los respaldan para el control del personal - (...) *la inspección dará las largas que pueda antes de meterse con el tema. Y al final, todo el mundo sabe que no le va a pasar nada.*

Los directores y los inspectores parecen tener unas relaciones turbulentas. Es posible que una razón sea que justamente, ése, es el punto de contacto entre el sistema como estructura burocrática, y el IES, con sus particularidades y un mandato legal que le ordena adaptarse al contexto. Quizás re-

quiera una habilidad particular, aún en desarrollo, compatibilizar la adaptabilidad que se le reclama a los centros educativos, frente a la inmovilidad largamente comprobada de las burocracias estatales (Crozier, 2010; Mintzberg, 2009).

EL ÁMBITO DE LA RELACIÓN ENTRE DIRECTORES E INSPECTORES

(...) si no se presenta proyecto, es cuestión de que el inspector decida. Si nadie presenta proyecto, que haga un nombramiento el inspector. No sabemos si a nosotros, o si a otro profesor distinto. De momento no está claro lo que va a pasar (Director 135297)

(...) a veces, la gestión de un centro se impone. Porque no quiere ser nadie... 'Pues, tú'. Entonces no hay proyecto. Podía haber sido impuesto. No hay ningún tipo de proyecto; cuando usted mira que... digamos, entran en concurso para elegir dirección, aquellos que no han presentado proyecto en su día, pues hay muchísimos en Galicia. Más de la mitad (Director 143151)

Este año cambiamos de Inspector, y el Inspector tiene un modelo donde poner la programación, que cree que es buena y tal. Ha venido, hicimos una reunión con todos los departamentos, lo hemos mejorado. Y entre el responsable de calidad lo han mejorado y adaptado un poco, ya le mandamos dos o tres versiones, por correo a los profesores. Y el Inspector ya tiene ese enfoque. Y para el año que viene, los profesores lo usarán. Pero no se puede venir en setiembre y decir hay que ponerlo en este modelo. Oiga, a lo mejor hay profesores que trabajaron en vacaciones en su modelo de programación. Les ha funcionado el año pasado. ¿Qué pasa, que ahora cambió el mundo? (Director 157636)

Inspección dará las largas que pueda antes de meterse con el tema. Y al final, todo el mundo sabe que no le va a pasar nada. Las cosas son así (Director 141945)

El Inspector no quería saber nada del tema de calidad. Entonces, el Inspector seguía con sus papelitos y con su forma de funcionar. Y no creía en lo de calidad (Director 141945)

(...) estamos con un inspector. Estamos contentos. Sabemos que nos va a cambiar. Pues ya estamos temblando, porque hay otros inspectores que sin que vaya a mejorar el funcionamiento del centro, porque sabemos que no va a influir nada en el funcionamiento del centro, te pueden complicar bastante el día a día. Porque te pueden estar pidiendo papeles de forma continua, y cosas que no vienen al caso; en la inspección no hay una uniformidad de actuación con los centros. No la hay. Yo no sé a dónde va a llegar esto; Llegar al centro, llamar a los jefes de departamento, y que le muestren las actas de las reuniones de departamento con lo que han dado, lo que no han dado. Algún inspector lo podrá hacer. Pero, normalmente eso no es... no lo hace (Director 141945)

Hay inspectores muy buenos, que te resuelven las cosas y que están pendientes, como debe ser. Luego hay otros, que a lo mejor son más de papeles (Director 141945)

(...) normalmente recurrimos al Inspector, para que nos aclare. Sobre todo legislación (Director 135297)

Tabla 91. El ámbito de la relación entre directores e inspectores

Hemos recuperado una sentencia del Juzgado de lo Contencioso Administrativo número uno de Coruña, que es elocuente⁷⁴. La demanda fue interpuesta por un profesor – interesado en ocupar la dirección de su centro – contra el inspector que participó en la valoración de los candidatos y contra la resolución que lo excluyó. Entendemos que se trata de un caso extremo; sin em-

⁷⁴ Juzgado Contencioso Administrativo n. 1, A Coruña, SENTENCIA: 00052/2009 (10 de febrero de 2009) visto el 8dic2011en <http://edu-xusta.es/SENTENCIA%2010F.pdf>

bargo, el hecho de que el conflicto funcional haya llegado a los estrados judiciales, podría ser un indicio de la percepción, no siempre evidente, de ese espacio de relación que estamos comentando. Para algunos de nosotros, pensar que una relación laboral, profesional, supuestamente de coordinación, pudiera desembocar en un litigio de esta magnitud, resulta intimidante.

UN CASO DE RELACIONES EXTREMAS

(...) declarando la nulidad de la resolución recurrida por no ser ajustada a derecho y declarando que doña María Jesús Gómez Hermida no reúne los requisitos legalmente establecidos para ser admitida como candidata en el concurso de méritos para la selección y nombramiento de la dirección de los centros públicos que imparten enseñanzas reguladas en la Orgánica 2/2006, del 3 de mayo, de educación, convocada en la resolución del 6 de junio de 2008, que, en consecuencia, se debe anular su participación en el mencionado concurso de méritos y por lo tanto su selección y su nombramiento como directora del IES Monte Neme. Que en la persona del inspector Don Emilio Pérez Sánchez se da causa de abstención para participar en la comisión de selección del director del IES Monte Neme por estar sin resolver una denuncia presentada por el recurrente contra el citado inspector y la directora del IES Monte Neme, condenando a cumplir la presente resolución (JCA n. 1, A Coruña, SENTENCIA: 00052/2009 p. 4-5)

Figura 108. Un caso de relaciones extremas

Durante el curso 2011-2012, en la dirección del IES Monte Neme aparecía el nombre de la persona que en la sentencia había sido descalificada, para ser candidata al cargo⁷⁵. No está en duda la regularidad de la designación, naturalmente. Estamos mostrando que – en cierto sentido – los directores, o los profesores que intentan serlo, podrían sentirse enfrentados, en soledad, a toda la potencia del estado, representado por el inspector.

Da la impresión de que por un lado están los requisitos para ser candidato, en el procedimiento democrático previsto en la LOE; y por otro, la designación de director - por el procedimiento de excepción -, que tendría en cuenta otras valoraciones.

4.3.3.2.1.3.3 *¿Quién es la Administración?*

La AE es impersonal, más allá del inspector de turno. Los directores mencionaron algunos inconvenientes atribuidos genéricamente a la AE. Sin importar las personas, o el momento en que ocupen los respectivos cargos, la percepción de los directores sugiere que consideraban a todos los actores por igual: la Administración.

⁷⁵ Visto el 8dic2011 en <https://www.edu.xunta.es/webcentros/CargarCadroDirectivoCentro.do?codigo=15002591>

Las opiniones manifestadas por algunos de los directores nos llevan a pensar:

1. Que parecería existir una mitología en perjuicio de los cargos de director - (...) *en España, sobre todo en la educación, los directivos están mal vistos.*
2. Que los profesores podrían tener prejuicios para aceptar cargos de dirección - (...) *cada vez los nombran más...eh...obligatoriamente, porque no hay gente que se presenta.*
3. Que existirían intereses conflictivos entre los IES y la AE - (...) *si yo (...) tuviera un área de trescientos mil habitantes... Pues mira, tener ocho o diez alumnos en un ciclo me da la risa. Pero es que tengo cinco ciclos medio y dos superiores en un sitio que tiene dieciséis mil habitantes; Si ponemos una ratio menor (...) todos los centros se nutren.*
4. Que el control de los IES podría estar realizándose mediante restricciones normativas discutibles - *Somos gestores (...) con unas directrices bastante rígidas.*

Los directores parecen tener un comportamiento reactivo respecto de la AE. Esto podría deberse a que las regulaciones no sean objeto de discusión con los IES, así como a una perspectiva global desde la AE, en oposición a la mirada singular que tiene cada centro. Aun así, no se percibe una cultura de coordinación, sino de imposición. En cierto sentido, parece contradictorio, en el marco de una legislación que, aparentemente, apodera a las comunidades locales, para llevar adelante proyectos contextualizados, según las necesidades educativas de la población circundante: el área de influencia del IES.

Es posible que la actitud de la AE se alimente, o esté beneficiándose, de una percepción anacrónica de los directores, misma que podría estar disuadiendo posibles vocaciones al cargo directivo. La escasez, a su vez, se estaría resolviendo utilizando una forma de violencia simbólica (Althusser, 1996), que podría retroalimentar el mito, en la medida que las designaciones ad hoc no se basarían en los mismos criterios que la selección por antecedentes meritorios.

¿QUIÉN ES LA ADMINISTRACIÓN?

(...) a nivel general, en España, sobre todo en la educación, los directivos están mal vistos por el Ministerio. Es así. Y nadie - ninguna persona, ningún cargo de relevancia, o ningún gobierno -, se atreve a decir. Y si lo dice, la propia sociedad se lo va a reprimir de alguna manera. Es decir, 'un directivo es importante y vamos a fomentarlo...' ¡Uf! En España es imposible, no se puede... (Director 157636)

En los últimos años, por esta zona, nombraron a muchos, cuando los nombraron obligatoriamente - que muchos, últimamente, cada vez los nombran más...eh...obligatoriamente, porque no hay gente que se presenta - yo, como muchos de tecnología, acabamos en el cargo (Director 145934)

La Administración exige ocho alumnos en un ciclo, pero lo mismo aquí en Viveiro que en la capital, Santiago, en Coruña, o que en Vigo. O sea que si yo estuviera en un centro en Vigo y tuviera un área de trescientos mil habitantes... Pues mira, tener ocho o diez alumnos en un ciclo me da la risa. Pero es que tengo cinco ciclos medio y dos superiores en un sitio que tiene dieciséis mil habitantes. Y ahí corro riesgos todos los años. Ese es otro punto flaco, otra debilidad (Director 157636)

(...) la misma Administración tendría que hacer una disminución, ratio, aula. Ratio, por ejemplo, un bachillerato tiene que ser treinta y tres. ¿Por qué en algunos centros tiene que ser treinta y siete? Yo no estoy en contra de ningún centro. ¿Por qué en unos tiene que haber quince y en otros treinta y siete? Tiene que haber un equilibrio. El equilibrio lo establece la misma legislación. Si ponemos una ratio menor, pues entonces ya todos los centros se nutren (Director 185455)

(...) el margen de maniobra que tenemos es muy, muy reducido. Somos gestores de una organización, pero siempre con unas directrices bastante rígidas (Director 134315)

Figura 109. ¿Quién es la administración?

Estas nociones preliminares podrían influir en la investigación. La orientación de la evaluación es, necesariamente, un proyecto de largo aliento, como cualquier cambio que intente institucionalizarse, según se discutió al comienzo del informe. Quizás la formación para gestionar un centro educativo de Secundaria debería comenzar mucho antes de la designación. Nuevamente, la universidad aparece como un recurso apreciable.

Es decir, puede ser que en cuanto a regulaciones, la AE autonómica desee reservarse la formación apropiada; pero, en cuanto refiere al manejo del centro como organización educativa, creemos que se trata, más bien, de ciencia - y arte. Si la AE estimara que debe conservar el monopolio de la formación para directores, y que esta debe ser voluntaria, revelaría una perspectiva de la educación que valdría la pena discutir e investigar. ¿Cuál es el límite entre la ciencia y la política? Si es que la cuestión debe dilucidarse a ese nivel. O: ¿Es posible que la supervivencia de lo burocrático ocurra a expensas o sacrificando lo educativo del sistema?

Se trata de preguntas que han ido surgiendo a medida que escuchábamos a los actores. Evidentemente, faltaba el aporte de los inspectores. En este caso, habría que considerarlo una limitación involuntaria de la investigación.

Nos entrevistamos con la persona responsable del Servicio Provincial de Inspección de Lugo y declinó participar, a menos que fuera dispuesto por el Consejero de Educación. Fue el 25 de febrero de 2011. Lo anotamos en el diario de la investigación.

HISTORIAS DEL CAMINO 4

Visita a la inspectora general de educación de la delegación en Lugo – María Concepción Aramburu Sánchez. Se plantea el interés de consultar a los inspectores y se solicita su autorización. Indica que para autorizar eso la USC debe enviar una solicitud al consejero de educación y ordenación universitaria (Diario 10225).

Figura 110. Historias del camino 4

Este tipo de experiencias también contribuyeron a formar opinión.

4.3.3.2.1.3.4 La legislación y otras normas

La legislación, las normas en general, parecían ser un problema. Aparentemente, se percibía que había modificaciones con más frecuencia que la capacidad de asimilación e implementación en los IES. Nos mencionaron que a veces se solapaban unas con otras. La cantidad de directrices generaría cierto grado de confusión hasta llevar a la duda sobre cuál es el marco aplicable en cada caso.

Las conversaciones han dado la oportunidad de poner en evidencia algunas de las dificultades que perciben los directores en la normativa actual, a saber.

1. Que las reformas frecuentes perderían credibilidad - (...) *que los políticos se pongan de acuerdo de una vez, y que nos dejen de estar, a los centros, complicando la vida con tanta reforma.*
2. Que habría excesiva regulación de la autonomía para poder ejercerla efectivamente - *Prácticamente nos viene todo muy encorsetado, concretamente.*
3. Que carecerían de la autoridad legal para controlar al personal - (...) *ese papel ya no se lo podías dar. Y tú no tenías ninguna legislación que le dijera al profesor que tenía que cubrirlo.*
4. Que no tendrían certeza para aplicar las normas - (...) *llega un momento en que uno ya no sabe cuál es la norma que tiene que aplicar.*

5. Que su opinión no sería tenida en cuenta por la AE - (...) *no hay forma de que lo que nosotros pretendemos, que hacemos llegar a la Administración.*

Nos hemos formado la opinión de que los directores percibían un desequilibrio normativo. Por un lado, parece que había regulaciones recurrentes, sobre los mismos temas; y con tal volumen, que contribuían a estrechar el entorno de autonomía del centro. Al mismo tiempo, parecía faltar un marco suficiente para que pudieran ejercer funciones de supervisión y control, naturales en la dirección de cualquier organización. Por ejemplo, los directores pueden comprometer los fondos asignados, y en general, contratar, como hacen con las empresas donde los estudiantes realizan prácticas; sin embargo, no pueden tomar decisiones de administración de personal.

LA LEGISLACIÓN Y OTRAS NORMAS
(...) la cantidad de reformas que se están haciendo, reforma contra reforma. También hace difícil que los centros puedan ir consolidando una cultura de centro. Cambian muchas cosas. Es difícil (Director 134315)
Es el defecto que tiene las leyes: 'Y ahora, inmediatamente me hace la evaluación por el nuevo sistema, ya'. Y luego, claro, si lo miras de verdad, no se hace (Director 157636)
(...) no hay forma de que lo que nosotros pretendemos - que hacemos llegar a la Administración - es que los políticos se pongan de acuerdo de una vez, y que nos dejen de estar, a los centros, complicando la vida con tanta reforma, porque llega un momento en que uno ya no sabe cuál es la norma que tiene que aplicar (Director 142562)
El margen de actuación de un director, hoy en día, yo creo que está muy limitado. Prácticamente nos viene todo muy encorsetado, concretado. Y, aunque aparentemente, si leemos las normas, nos dicen que sí, que el centro tiene gran libertad para, muchas veces definir el estilo, la cultura, yo lo veo realmente complicado (Director 134315)
(...) en cuanto veía un papel, que en su encabezado ponía 'calidad', ese papel ya no se lo podías dar. Y tú no tenías ninguna legislación que le dijera al profesor que tenía que cubrirlo. Y no lo cubría. Y pasaba, ampliamente, del tema. Y tú, agachabas las orejas y decías 'Bueno, ya lo intentaré con tu compañero' (Director 141945)

Tabla 92. La legislación y otras normas

Los directores han sugerido que sus opiniones no eran tenidas en cuenta por la AE, aunque parte de sus reclamos tiene que ver con la sucesión de reformas educativas. Ambos temas podrían influir en la receptividad de los cambios: la recurrencia crea expectativa, de modo que lo nuevo sería estacional, hasta la próxima reforma. La falta de atención a los planteos puede hacerse recíproca, a través de las prácticas libérrimas en las aulas, donde los cambios no se harían efectivos. La LOE es de mayo de 2006. El decreto reglamentario con las enseñanzas mínimas y las competencias básicas es de diciembre de 2006. La evaluación por competencias básicas todavía es una aspiración. Lo descrito, naturalmente, no es la única causa de que esté pen-

diente, pero probablemente tendría influencia sobre la cadencia de la implantación de dicha propuesta.

4.3.3.2.1.3.5 Síntesis de las experiencias en la vinculación con la AE

Recogemos en este bloque un resumen de lo que parece ser la perspectiva de los directores entrevistados, acerca de su vinculación con la AE.

Primero, las atribuciones y responsabilidades de los directores – derechos y deberes - no se adecuaría a las necesidades prácticas para el desempeño efectivo del cargo. Si un número muy importante de directores ha debido ser impuesto, parece lógico, desde la perspectiva de la burocracia, no encumbrar a quien no ha aprobado una selección. Pero, también, la designación de un director por excepción resultaría más funcional a las necesidades burocráticas, que al desarrollo de los centros.

Segundo, los directores, y los inspectores, tendrían unas relaciones turbulentas. Una especie de convivencia forzada, más que coordinada. Es posible que una razón sea que justamente allí es el punto de contacto entre el sistema como estructura burocrática, y el IES, con sus particularidades y un mandato legal que le ordena adaptarse al contexto. Quizás, requiera una habilidad aún en desarrollo, compatibilizar la adaptabilidad que se le reclama a los centros educativos, frente a la inmovilidad de las burocracias estatales. La influencia de los inspectores para proponer directores parece estar arraigada en el sistema. Da la impresión de que, por un lado, están los requisitos para ser candidato en el procedimiento democrático previsto en la LOE; y por otro, la designación de director por el procedimiento de excepción, que tendría en cuenta otras valoraciones.

Tercero, los directores, parecen tener un comportamiento reactivo respecto de la AE. Esto podría deberse a que las regulaciones no sean objeto de discusión con los IES, así como a la diferencia de perspectiva entre AE y cada IES. Por lo tanto, se percibe una cultura de imposición desde la AE, lo que en cierto modo contradice el principio de autonomía de la ley. Es posible que una percepción anacrónica de los directores, sea un factor determinante en

la falta de vocaciones al cargo directivo. Pero, al mismo tiempo, podría favorecer la tendencia al control centralizado de la AE. La orientación de la evaluación es un proyecto de largo aliento. Quizás la formación para gestionar un centro educativo de Secundaria debería comenzar mucho antes de la designación. La universidad aparece como un recurso apreciable, sin perjuicio de que la AE autonómica desee reservarse la enseñanza de las regulaciones del sistema

Cuarto, los directores perciben un desequilibrio normativo. Por un lado, parece que hay regulaciones que estarían cercenando parte de la autonomía del centro. Por otro, estaría faltando un marco adecuado para que puedan ejercer funciones de supervisión y control del personal. La falta de atención a los planteos puede hacerse recíproca, a través de las prácticas libérrimas en las aulas, donde los cambios no se harían efectivos.

La evaluación por competencias básicas todavía es una aspiración. Las inconsistencias descritas, pueden tener influencia sobre la cadencia de la implantación de dicha propuesta. Por el momento, se trata de orientaciones para encauzar la investigación.

4.3.3.2.1.4 Las experiencias profesionales de los directores

Los profesores que ocupan el cargo de director parecían tener una visión positiva acerca del desarrollo de sus centros y de lo que ellos hacían. Los entrevistados que hicieron este tipo de comentarios no han expresado intenciones de dejar el cargo, a pesar de haber realizado algunas afirmaciones negativas. Es decir, podría pensarse que esas opiniones son, más bien, un cuestionamiento hacia los obstáculos que encuentran para poder llevar adelante su gestión. Una gestión con la que parecen completamente consustanciados. Podría interpretarse que denuncian lo que considerarían falta de apoyo, para avanzar hacia los buenos resultados, que esperan alcanzar cuando se cumplan sus propósitos - sus proyectos de dirección.

Los aportes espontáneos de los directores nos han sugerido:

-
1. Que tienen una visión de sus centros que va más allá del mandato actual - (...) *llevamos un proyecto de dieciséis años. No es un proyecto de cuatro; Tengo la ilusión, aún, de mejorar las cosas.*
 2. Que identifican logros de los que están satisfechos - *Nos gusta como trabajamos, a unos y a otros. Lo ideal sería que continuásemos los cuatro; yo llevo nueve años, yo creo que se ha mejorado mucho.*
 3. Que parecen interesados en continuar en sus cargos - (...) *me he venido aquí, viajo todos los días, porque tenía ganas de ver si era posible lo que yo tenía en la cabeza; alinear el centro de alguna manera. Es la ambición nuestra.*
 4. Que parecen asumir el ejercicio de la dirección en sus IES como una cuestión personal - (...) *tengo un equipo que funciona y que le importa lo que yo diga; que aunque vaya cambiando ese equipo, la base sea la misma. Los compañeros que tengo ahora en el equipo directivo, ninguno empezó conmigo.*
 5. Que parecen estar enfocados en la realidad de sus centros más que en la lógica del sistema educativo - (...) *el profesorado, que decíamos viene como funcionarios, igual para todos, de alguna manera tiene que estar identificado, aunque sea un poquito; es un proyecto vivo.*

Podríamos decir que los directores perciben su actuación como un desafío personal que no estaría limitado por el plazo del mandato legal, cuando han accedido al cargo por su propia iniciativa. Quienes llevan tiempo, dan cuenta de progresos en sus institutos y se identifican más con su IES que con el sistema educativo. Sin embargo, como docentes pertenecen al cuerpo de funcionarios del sistema, igual que el resto del claustro. Parece difícil que los directores ad hoc puedan compartir estas características, aunque es posible que pudieran desarrollarse, mientras están en servicio. El interés por continuar podría ser un indicio de esa transformación.

La actitud de los directores vocacionales podría tener un impacto beneficioso sobre la gestión de los IES, mayor que el de quienes son impuestos; y, en consecuencia, afectar la cadencia de cualquier cambio. Por el contrario, es

probable que en los centros con directores ad hoc, se refuerzan las prácticas tradicionales, lo cual, en contextos vulnerables, podría ampliar la brecha del fracaso escolar.

La primera proposición provisional estaría directamente relacionada con la investigación, por lo cual sería conveniente intentar contrastarla. La segunda no está directamente relacionada con este proyecto, pero es uno de los problemas que pretende abordar, por lo tanto, constituye una línea potencial de investigación posterior.

EXPERIENCIAS DE LOS DIRECTORES EN EL CARGO
(...) en el apartado de la dirección hay trabajo sobre todo de enfoque, si no aciertas le irá mal a la organización, y luego hay trabajo de objetivos anuales. ¿Y qué objetivos? Pues de las áreas en las que va peor el centro; que el centro tenga un enfoque a largo plazo. Si lo cambias todos los años no puede ser. Tiene que ser a largo plazo para que los padres que estudiaron aquí... 'Este era el enfoque. Uf. Funcionó'. Y mandan al niño. Porque eso pasa. (...) Es un poco la línea, alinear el centro de alguna manera. Es la ambición nuestra. Se ha diseñado por el profesorado. Entonces el profesorado, que decíamos viene como funcionarios, igual para todos, de alguna manera tiene que estar identificado, aunque sea un poquito (Director 157636).
(...) llevamos un proyecto de dieciséis años. No es un proyecto de cuatro; No puedes crear todo eso en un solo período de dirección. Necesitas un equipo de trabajo, que aunque vaya cambiando ese equipo, la base sea la misma. Los compañeros que tengo ahora en el equipo directivo, ninguno empezó conmigo. Pero todos se fueron incorporando cuatro, cinco u ocho años atrás; El proyecto es un proyecto vivo, va cambiando, a diario, prácticamente. Eso no me asusta (Director 145948).
En principio es solo por un año. Eso fue un poco, lo que me animó a probar la experiencia de enfrentarme aquí a la dirección; Es un centro pequeño. Entonces es un centro muy llevadero. Y después, por otra parte, el primer año todo es nuevo. Todo se toma con miedo, porque parece más complicado de lo que realmente es; formamos equipo directivo por un año; Nos gusta como trabajamos, a unos y a otros. Lo ideal sería que continuásemos los cuatro (Director 135297).
(...) me he venido aquí, viajo todos los días, porque tenía ganas de ver si era posible lo que yo tenía en la cabeza; llevo trabajando un montón, todos estos años; tengo un equipo que funciona y que le importa lo que yo diga (Director 136248).
Tengo la ilusión, aún, de mejorar las cosas; yo llevo nueve años, yo creo que se ha mejorado mucho; Participamos en casi todos los proyectos que hay en la Consellería; eso es gracias a mucho esfuerzo del equipo directivo (...) pero también hay algunos profesores que quieren colaborar (Director 143151).

Tabla 93. Experiencias de los directores en el cargo

4.3.3.2.1.5 Las experiencias orientando los cambios necesarios

Los directores reconocen que hay que hacer cambios, pero graduados, sumando poco a poco a todos. Esto vendría a sugerir que serían conscientes (i) de los cambios sociales en el contexto; (ii) de la necesidad de adaptación de los centros, a las demandas actuales; y, (iii) de la responsabilidad social que, hoy en día, tienen los IES, a partir de la implantación de un período obliga-

torio en la educación secundaria. Esta imagen es sin prejuicio de que – además –, cada director prefiera enfatizar la FP, el Bachillerato o la ESO.

Teniendo en cuenta lo que expresaron los directores, su opinión sugiere evidencia de:

1. Que han advertido los cambios sociales implícitos y explícitos que impactan en la tarea del IES - *Yo lo único que tengo que debatir es (...) Y cómo lo puedo ir dinamizando aquí, tanto para extender las políticas que haces en el centro, como para hacer cambios....*
2. Que reconocen la necesidad de adecuar su modelo educativo a las necesidades de los nuevos alumnos - *Eso tiene que ser asumido por toda la comunidad educativa; la gente lo lleva despacito. Pero eso no es malo; no se puede ir muy deprisa, a lo mejor, como quiere un pionero, ni se puede estar ahí anclado en el pasado, como quieren los conservadores.*
3. Que la ESO se reconoce como una responsabilidad social de los IES - (...) *si nos han regalado el edificio, porque es de la sociedad, nosotros tenemos que funcionar mucho mejor que una entidad privada; mientras se mueven, desahogan una energía, que es normal que tengan.*

A nuestro entender los directores perciben que los IES son instituciones mutables y que ellos deben orientar el cambio. Los cambios se harían efectivos, en función de condiciones particulares en cada centro; y, los directores las tendrían en cuenta, para regular la cadencia. Esto implicaría que todos los centros podrían estar en diferentes etapas; y además, que la heterogeneidad podría suponer conflictos con la burocracia educativa, a menos que ésta se desvinculara del proceso de cambio. Parece difícil, pues desde una perspectiva sistémica, cualquier cambio en una parte tiene efecto en las demás de la organización (Buchberger, et al., 2000; CEPPE, 2009; González Fernández, 1999; Hargreaves, et al., 2007; Luengo, 2006; Monereo y Castelló, 2009a; Monereo y Pozo, 2007; Murillo, et al., 1999; Perrenoud, 2008; Santos Guerra, 1999).

Los procesos de cambio reconocidos, tenderían a acercar los servicios educativos a las necesidades de los alumnos del contexto. Aunque no se obtuvo

evidencia de estudios concretos, los directores parecen conocer al alumnado y sus familias, y actuarían en base a su experiencia.

LOS DIRECTORES DE LUGO ORIENTANDO LOS CAMBIOS NECESARIOS

(...) si nos han regalado el edificio, porque es de la sociedad, nosotros tenemos que funcionar mucho mejor que una entidad privada que tiene que comprarse el edificio y luego empezar a prestar el servicio. Es mi filosofía de trabajo y pienso que la contaminé bastante a toda la organización; si todos los directivos son lo mismo y es solo para cubrir un puesto... En relación a los medios que tiene España, en todos los pueblos falta un poquito de eficacia. ¿Por qué? No se valora la diferencia. Y tiene que haberla. Mi centro, por ejemplo, tiene ese enfoque; Yo lo único que tengo que debatir es qué apartados de la última ley tengo que aplicar y me va mejor. Eso sí. Y cómo lo puedo ir dinamizando aquí, tanto para extender las políticas que haces en el centro, como para hacer cambios...; Viene la ley que me dice que de otra manera, no sé qué... la gente lo lleva despacito. Pero eso no es malo. No intentar cambiar ahí, de repente, aquí, a los noventa profes: vamos a hacer una dinámica diferente; A lo mejor, el último profe que llegó dirá 'si éste no pensara así, a lo mejor yo no estaba aquí, estaba en otro lugar o estaba en el paro' Entonces, es una forma, cutre quizás, pero es la única que tengo, a ese profesor que le pagan igual, haga lo que haga, un poco incentivarlo. Y me llevo sorpresas extraordinarias. Lo mejor que tiene el [nombra el IES] es el profesorado (Director 157636).

Somos setenta. Entre esos setenta siempre va a haber alguien que quiera hacer algo: Es bueno que un centro sea estable, pero es necesario que cambie el profesorado. Traer nuevas ideas, gente joven, gente nueva, que trae cosas diferentes. Es bueno un cambio; debería haber, a lo mejor, más movilidad, de profesores que vengan con nuevas ideas o nuevas formas de actuar. Si no, acabas siempre repitiendo los mismos esquemas; Todo eso hace que el profesorado vaya cambiando. Pero el profesorado es muy..., en general, es muy conservador. Lógicamente. Toda la gente que trabaja con cultura es muy conservadora. Porque es parte de su esencia. Hay que conservar. Hay que conservar, hay que conservar. Entonces, vamos a conservar; es su obligación, ser conservador. Y los sistemas educativos, como los hacen los pedagogos, muchas veces son revolucionarios. Y entonces, da una vuelta y otra vuelta, y acaba donde estábamos; Tienes que vender freno y vender acicate. Entonces no se puede ir muy deprisa, a lo mejor, como quiere un pionero, ni se puede estar ahí anclado en el pasado, como quieren los conservadores (Director 145958).

Primero hay que tener un proyecto educativo de centro claro. Con unos objetivos claros de lo que queremos ser y los que queremos hacer. Eso tiene que ser asumido por toda la comunidad educativa. Desde los padres, hasta los alumnos y todo el personal, hasta los administrativos y de servicio. (Director 142562).

Nosotros solicitamos tener alumnado de prácticas (Director 125303).

(...) yo tengo mis ideas claras de lo que quiero hacer; pero, eso no es suficiente, para mí. A mí me gustaría saber por dónde quieren ir ellos; (...) llevo todos estos años intentando hacerlo posible, y hemos implantado el aula-materia, precisamente este año es el primer año; Los alumnos se mueven, el profesor tiene su aula. Yo estoy encantada de cómo funciona. Ha bajado la conflictividad entre el alumnado. Porque, mientras se mueven, desahogan una energía, que es normal que tengan; La verdad es que me he tenido que mover. Porque por ahí no iba a ningún lado, claro. No puedo ir por un lugar distinto a por donde van los demás (Director 136248).

Tabla 94. Los directores de Lugo orientando los cambios necesarios

Desde la perspectiva de este proyecto, es favorable que los directores reconozcan la necesidad de cambios y estén dispuestos a conducirlos. Más importante, aún, es que dichos cambios tiendan a acercarse a los usuarios – clientes, beneficiarios, familias o *stakeholders* -, en lugar de ser adaptaciones que refuercen las prácticas tradicionales. También nos parece interesante el concepto de un director sobre acelerar a unos y demorar a otros.

A nivel de sistema, también podría pensarse en acelerar los cambios en unos centros y consolidarlos en otros, pero debería ser motivo de otro estudio. Por lo menos, debería contarse con la siguiente información: (i) identificar qué

tipo de cambios están ocurriendo; (ii) cómo se mide el progreso; (iii) cómo se determina la brecha aceptable entre los institutos. El elemento unificador podría ser la meta, que está en la LOE: adquirir competencias básicas, para la vida. Lo diferente podría ser la graduación contextualizada y la metodología pedagógica didáctica que permitiría aprender. En esto último estaría el contacto con el proyecto de investigación.

4.3.3.2.1.6 Perspectivas hacia la evaluación por competencias

Nuestro principal interés era estudiar las perspectivas para implantar modelos de evaluación desde la gestión. Parece, a priori, que los directores tienen preocupaciones y ocupaciones anteriores. Algunos, incluso, para mantener una oferta educativa estable, que no depende de ellos, como se expuso más arriba. La ESO, que es el foco de la investigación, ocupa diferentes puestos en las prioridades de estos directivos. También, parece ser el campo principal de conflicto entre las prácticas e ideologías de los profesores actuales y las demandas de la población estudiantil que llega actualmente a los centros. Los tratamos a continuación como intereses inmediatos e intereses mediatos.

4.3.3.2.1.6.1 Intereses inmediatos de los directores

Hay dos elementos del IES, directamente relacionados, que han empezado a inquietar a los directores: la cantidad de unidades o grupos y el número de docentes.

Da la impresión de que desde la AE, hay una tendencia a eliminar cursos cuando no se alcanza un número mínimo de matrícula (*La Administración exige ocho alumnos en un ciclo*). Esto tiene consecuencias inmediatas en la cantidad de profesores. Los que tienen plaza permanente deben ocuparse de asignaturas afines – del mismo departamento –, para cubrir su carga horaria, aunque sean diferentes de la formación de base del profesor. Por eso mismo, aparentemente, no se reponen vacantes ni se designan interinos.

En consecuencia, disminuye el número de docentes disponibles para actividades diseñadas, planificadas y ejecutadas localmente, como parte de la autonomía del IES. Estas actividades no son obligatorias, entonces, la AE no las tiene en cuenta al determinar las necesidades de personal docente.

Las preocupaciones inmediatas – que no necesariamente las más importantes - de los directores, entonces, parecen ser:

1. Que se mantenga el número de grupos en la oferta educativa - (...) *yo debiera tener la posibilidad de tener más profesorado, de tener más aulas; Si ponemos una ratio menor, pues entonces ya todos los centros se nutren.*
2. Que se mantenga el número de docentes del claustro - (...) *yo quiero mantener el número de profesores en plantilla; En lugares rurales como el nuestro [nos dicen]: ‘que sobran profesores’.*

INTERESES INMEDIATOS DE LOS DIRECTORES DE IES

(...) yo quiero mantener el número de profesores en plantilla. Y de ese punto tan sencillo, parto para hacer todas las acciones; Nuestro enfoque es práctico: funcionamos, cumplimos con la legislación y hacemos bastantes más cosas; cuando hay sinergias positiva, cosas que funcionan, nos arrimamos y las llevamos adelante; Al centro B se va mucha gente que fracasa en el centro A. (...) El profesorado del centro A gana lo mismo que el profesorado del centro B. Tiene el mismo reconocimiento. Diré que gana menos y que tiene menos reconocimiento. Eso también tiene sus explicaciones. Porque uno se ha quedado con la mitad del aula y puede explicar mejor. Y mis profesores han duplicado el número del aula por lo tanto tienen muchísima más fatiga; tengo otro problema grave en el bachillerato. Que el bachillerato para la mayoría es una cosa, la única cosa, y para nosotros es una de las muchas cosas que tenemos. Pero aún siendo una de las muchas, tengo ahora en bachillerato casi el doble de demanda de la que puedo... de que me entren en las aulas. Entonces ese es un punto débil mío: si la sociedad me demanda, yo debiera tener la posibilidad de tener más profesorado, de tener más aulas (Director 157636).

(...) un bachillerato tiene que ser treinta y tres. ¿Por qué en algunos centros tiene que ser treinta y siete? Yo no estoy en contra de ningún centro. ¿Por qué, en unos tiene que haber quince, y en otros treinta y siete? Tiene que haber un equilibrio. El equilibrio lo establece la misma legislación. Si ponemos una ratio menor, pues entonces ya todos los centros se nutren (Director 186455).

Que si nos pasamos al plano de la política educativa... ¿Qué está ocurriendo? En lugares rurales como el nuestro [nos dicen]: ‘que sobran profesores, que sobran especialistas, que sobran materias, hay que agrupar, hay que dar varias cosas. No importa saber mucho de física, de química o de biología, o de geología. Todo eso lo puede dar un profesor, que dé ciencias en general, ciencias naturales. Que tenga estrategias, que tenga tal’. Los contenidos, al final, es casi lo de menos (Director 125303).

Tabla 95. Intereses inmediatos de los directores de IES

La evidencia de las entrevistas sugiere que los directores perciben que la AE toma decisiones sin tener en cuenta los planes locales. Las intervenciones de los directores podrían ser consideradas, más como las de un representante de los trabajadores, que como las de un jerarca del sistema o como un interlocutor de las necesidades de la comunidad educativa completa. Es decir, el

director ocuparía una posición ambivalente en la intersección IES-AE; y, al mismo tiempo, su posición relativa parece determinada por la AE, en cada caso, según los intereses en juego.

4.3.3.2.1.6.2 Intereses mediatos de los directores

Concretamente, hemos preguntado sobre la ESO. Cada IES enfoca esta etapa de manera particular.

Algunos directores han mencionado que en los primeros años, donde imparten clases antiguos maestros y profesores licenciados, aparecen diferencias entre ellos que no pueden conciliarse. Hay institutos donde se ha hecho una apuesta por tener a los mejores docentes en la ESO, pero voluntariamente. También se ha reflexionado sobre lo que se debería hacer en la etapa, frente a la demanda actual. El número de asignaturas ha estado presente entre los comentarios.

Hay cierto grado de coincidencia en que la evaluación por competencias tomará su tiempo y que el resultado final, respecto de la propuesta original, podría ser incierto. En algunos centros han experimentado algunas alternativas de evaluación por competencias, pero las han descartado y comenzado nuevamente. No estaban conformes con el resultado; o el resultado les había hecho pensar que no iban por el camino correcto.

Por el momento, nuestra impresión fue que cada director estaba actuando de acuerdo con su experiencia local. Lo que se denomina perspectiva situacional (Crozier, 2010; Gimeno, et al., 1995; González Fernández, 1999; Murillo, et al., 1999).

Las entrevistas nos ofrecieron evidencia de las percepciones de los directores, a partir de lo que experimentan en el desempeño de sus cargos y de la lectura que hacen de cada situación. Podríamos anticipar, sobre la ESO:

1. Que la ESO parece ser la oferta educativa que produce más controversias
- (...) *no puede estar un niño agobiado durante toda la ESO; ya no es*

compartimientos estancos, el de Matemáticas, el de tal; llegan a primero de la ESO, y suspenden todo.

2. Que las prácticas tradicionales de secundaria serían inapropiadas para la ESO - *Ahí es donde se necesitan los mejores profesionales; cuando esta gente [los profesores licenciados] confluye en el lugar de trabajo [la ESO] con los de primaria, no se entienden en absoluto. No tiene nada que ver (...) Porque no se valora la nota de la misma forma. No se entiende igual.*
3. Que la adaptación de los antiguos profesores parece un objetivo difuso - *Eso aquí es impensable, hoy en día. Es una utopía. (...) decirle cómo tiene que dar la clase; 'Son diez preguntas, tú me contestas las seis bien; y las otras cuatro las contestas mal o no las contestas'; Los profes en la práctica funcionan muchísimo mejor de lo que se cree.*
4. Que la evaluación por competencias básicas es una propuesta en proceso de aplicación - *(...) ya cambiamos el sistema en una ocasión, porque no lo estábamos haciendo bien; el profesor tiene su examen perfectamente pautado. El alumno sabe cuánto le vale cada nota.*
5. Que el resultado final de la evaluación por competencias actualmente parece incierto - *Las competencias básicas, tardará tiempo... Supongo que del proyecto original a como acabe habrá diferencias; Puede crear un conflicto. Puede crear un conflicto. Estamos hablando de la nueva manera de evaluar por competencia al alumnado. Puede crear un conflicto*
6. Que los directores dedican una atención relativa a la evaluación por competencias básicas - *Cada departamento decidirá la metodología a aplicar; llevo semanas, un mes, comiéndome la cabeza, para ver cómo le planteo todo esto de la manera más sencilla; El problema está en los alumnos que tienen muchas necesidades, que lo quieren intentar pero no pueden, esos tienen necesidades y ahí es donde hay que apretar fuerte.*

Entendimos que los directores percibían que la ESO requiere un tipo de práctica particular, que aún estaría en proceso de implantación. A pesar de la importancia de la educación obligatoria, ella no parece ser la prioridad en los centros con oferta educativa diversificada: ESO, Bachillerato y FP. La evaluación por competencias básicas – que supone un enfoque transversal

del currículo – parece ser una innovación que se enfrenta a prácticas tradicionales, enfocadas en contenidos teóricos específicos.

INTERESES MEDIATOS DE LOS DIRECTORES I

Nosotros tenemos más demanda de venir a estudiar aquí de la que podemos ofrecer con nuestro edificio y con nuestro profesorado. O sea, la sociedad nos demanda y nosotros, es claro, tenemos la fórmula para evitar el fracaso escolar; hay una sistemática para la asignación de notas; la génesis de la educación se va en la igualdad y equidad (...) El segundo escalón es atención a la diversidad. Y eso... bueno... más o menos funciona. Pero luego se pierde en la realidad de los centros, porque, a ver... si eso no es un objetivo primordial de los centros, prima más el corporativismo; El problema está en los alumnos que tienen muchas necesidades, que lo quieren intentar pero no pueden, esos tienen necesidades y ahí es donde hay que apretar fuerte. Ahí es donde se necesitan los mejores profesionales; Los papeles aguantan todo lo que les echéis, pero nosotros tenemos una atención real a la diversidad, y eso nos lleva un gran esfuerzo; el PDC en el papel funciona muy bien, pero en la práctica, un profesor sin saber quién va a ser que va a dar en PDC, que va a hacer la mitad de los ámbitos de su currículum... ¿Y si te sale que no conecta con ese perfil de enseñanza? Que puede ser muy buen profesional y saber mucho de lo suyo, pero no conecta con ese perfil de enseñanza... si te sale así, tiene un problema ese profesor que no está satisfecho y tiene un problema el centro porque el PDC si no funciona un año... ya no funciona el tercero de PDC y ya se te apagó el sistema; si compara los alumnos que entraron en primero con los alumnos que titula, muchos años dan más titulados al final que al principio. ¿Por qué? Porque mucha gente ha utilizado nuestra pequeña permeabilidad para entrar desde la sociedad en el camino de nuestro sistema educativo y conseguir titular al final. Conseguir una salida a la vida, que es nuestro concepto; no puede estar un niño agobiado durante toda la ESO; ¿Cuántas asignaturas, tiene un universitario? ¿Y cuántas asignaturas, tiene un niño de la ESO, que tiene problemas para aprender? Tiene doce mínimas. Oiga. Seis sesiones de clase sin parar. Uf. El lunes, ocho sesiones. Oiga. Uf. Vamos a ver. Que el niño está creciendo. Tiene una necesidad de deportes, hormonales, de familia, etc. Y los tienes aquí seis horas, ta y ta y ta, desde las ocho y media, dale, y dale. Los que vienen de lejos se levantan a las siete de la mañana. Viene aquí, salen a las dos y media. Tiene que comportarse bien y aprenderlo todo. El examen y no sé qué. Uf. Doce materias diferentes. Más o menos los profesores se organizan. Los profes en la práctica funcionan muchísimo mejor de lo que se cree. Los profes se auto-organizan, se autorregulan. Y entonces, ya sea que Mariano pone los deberes hoy, no le voy a cargar yo, también los deberes. Eso lo hacen los profesores a diario. Y no leen ningún libro. Porque si pusiesen deberes para la casa todas las asignaturas, todos los días, cómo iban... Es que los chavales tienen que trabajar otras diez horas en la casa. Una cosa... no puede ser. O sea, los chavales no necesitan tantas asignaturas todos los años. O sea, todas las asignaturas son importantes. Muy importantes. Pero habrá que estructurarles; por qué no nos hacen libro en fascículos. (...) Un niño por qué va llevar el contenido de todo el año, de seis asignaturas al día. ¿Es que nadie piensa esa logística?; En la ESO, que es la mayoría del problema. Y el profesor tiene su examen perfectamente pautado. El alumno sabe cuánto le vale cada nota. A principio del curso se explican los criterios y cómo es la sistemática del cálculo de notas; completó cuarto y título de la ESO. Ese ya está salvado. Salió de la obligatoriedad y puede hacer lo que quiera (157636).

Tabla 96. Intereses mediatos de los directores I

El progreso del cambio en el modelo de evaluación parecía abarcar una amplia gama de situaciones intermedias. Algunos IES conocían que existía el tema, pero no había una comprensión de su influencia en los cursos. En el otro extremo, había IES que ya habían ensayado modelos, a veces, más de uno. Tuvimos la impresión de que los diferentes estados de desarrollo eran más evidentes entre un centro y otro, que dentro de un mismo IES. Teníamos entendidos que la evaluación era un tema resuelto en cada departamen-

to. Por ese motivo, hemos pensado que si los departamentos estaban ubicados en un entorno de similitud, quizás los directores podrían estar influyendo en la evaluación por competencias.

Por otra parte, nos planteamos la pregunta de si la calidad de los claustros – con calidad pendiente de definición –, podría ser la contraparte que en cada caso había funcionado como catalizador, o contrapeso, de la orientación del

INTERESES MEDIATOS DE LOS DIRECTORES II

Las competencias básicas, tardará tiempo... Supongo que del proyecto original a como acabe habrá diferencias. La evaluación diagnóstica, va a influir. Es importante que se haga. Ya no es que los resultados son lo menos significativo, lo más importante es que el profesor se percate de que los alumnos van a ser evaluados así. Y que ya no es compartimientos estancos, el de Matemáticas, el de tal (145958).

Eso aquí es impensable, hoy en día. Es una utopía. Es decir, meterme yo, en la clase de no sé quién a decirle cómo tiene que dar la clase es... (142562).

(...) se dio un caso de que ante la proximidad de una auditoría, el profesor no tenía evidencias de la nota, entonces lo que hizo – no había entendido nada de lo que era la calidad, porque si hubiese entendido algo esto no se le ocurriría – se le ocurrió mandarles a los alumnos hacer una prueba, pero en la que tenían que: ‘Mira, tú tienes un seis en la evaluación, así que tú tienes que hacer este examen, pero vas a sacar un seis’ (Sonríe). ‘Son diez preguntas, tú me contestas las seis bien; y las otras cuatro las contestas mal o no las contestas’ (vuelve a sonreír). Como no había evidencia se creó el examen (141945).

(...) cuando esta gente [los profesores licenciados] confluye en el lugar de trabajo [la ESO] con los de primaria, no se entienden en absoluto. No tiene nada que ver (...) Porque no se valora la nota de la misma forma. No se entiende igual. (...) Llegan a primero de la ESO, y suspenden todo. Y decimos que no tiene base. Que están completamente...que les falta mucho, que este niño no sabe tal, que no sabe cual... Y vivimos en un diálogo de...de sordos. Y lo peor es que se trata de una situación que no tiende a arreglarse; igual que hacen los concertados, la enseñanza pública debería ofrecer un único centro, un único tramo, para la enseñanza obligatoria hasta los dieciséis, hasta cuarto de ESO. Esa es la lógica y la posible política educativa (125303).

Si este trabajo valiese. Porque estamos hablando del aprendizaje, de las competencias. Puede crear un conflicto. Puede crear un conflicto. Estamos hablando de la nueva manera de evaluar por competencia al alumnado. Puede crear un conflicto. Porque ya, cuando va a evaluar, que hay que hacer unas tablas, que cómo vamos a hacer esto, que cada vez hay más papeles, etc., etc., etc. Ese profesor que está haciendo esa crítica, no se da cuenta que yo llevo semanas, un mes, comiéndome la cabeza, para ver cómo le planteo todo esto de la manera más sencilla, para que él pueda... Que no tenga que... Es difícil (143151).

(...) intentas averiguar cómo se va a hacer en los centros, o qué se hace en los centros para la implementación de la evaluación por competencias, que ya te digo ya llevamos un tiempo haciendo. Y de hecho, ya cambiamos el sistema en una ocasión, porque no lo estábamos haciendo bien; se acababa cubriendo cruces, un poco al azar. Y no se trata de eso. Se trata de saber si ese chico, esa chica, ha adquirido realmente esta competencia. Entonces, nosotros simplificamos el sistema. Creo que nos está yendo un poco mejor. No quiere decir que sea el definitivo, ni mucho menos; [Lee un documento del IES] ‘(...) Cada departamento decidirá la metodología a aplicar en las materias o módulos impartidos por los profesores miembros, haciendo un análisis previo de la tipología de alumnos que compone cada grupo’. Es imprescindible hacer eso, yo entiendo. (181773).

Tabla 97. Intereses mediatos de los directores II

director. Eso también podría explicar la diversidad de estadios. Pero, también, teníamos manifestaciones de que la reforma no había sido precedida de formación docente específica. Y eso también podía explicar la diversidad. En las conversaciones que mantuvimos, ningún director había manifestado

oposición ideológica al enfoque de competencias. Con ese dato, en principio, asumimos que, efectivamente, el director podría orientar el modelo

4.3.3.2.1.6.3 Síntesis de las perspectivas de la evaluación por competencias

En primer lugar, la evaluación por competencias básicas no es el primer punto en la prioridad de los directores. Es comprensible, su preocupación anterior es cómo, y si pueden, influir en las decisiones de la AE que afectan la normalidad del centro, como organización relativamente estable: recursos, personal, oferta. Eso parece ser un problema. El director ocuparía una posición ambivalente en la intersección IES-AE, y su posición, relativa, parece determinada por la AE, en cada tema.

Luego, entre varios intereses, aparece la ESO. La ESO requeriría un tipo de práctica particular, que aún está en proceso de implantación. La evaluación por competencias básicas resulta una innovación, pero se enfrenta a prácticas tradicionales, enfocadas en los contenidos teóricos específicos. Es posible que los directores estén orientados los procesos de cambio, allí donde están en marcha. Algunos IES, sin embargo, tienen noticias muy preliminares del tema.

Estos dos emergentes serían insumos para encaminar la investigación, cuando se procesen los datos de la encuesta.

4.3.3.2.1.7 Síntesis de las entrevistas abiertas con los directores de IES

En este bloque presentamos una síntesis de la opinión que nos fuimos formando al procesar las entrevistas abiertas con los directores de IES. Se trató de conversaciones orientadas, en lugar de cuestionarios. Algunas tuvieron mayor calidad, algunas obtuvieron más datos. Todas incluyeron lo que cada director quiso o estuvo dispuesto a decir. Hemos asumido que son sinceras. Algunos directores pueden haber realizado sobrevaloraciones. Es comprensible. Por eso, era necesario contrastar los datos. El valor de las entrevistas fue medido en cuanto sirvió para orientarnos, formar opiniones preliminares, descartar, más que nada; es decir, para enfocar el estudio.

Los emergentes de las entrevistas podrían ordenarse sobre cuatro ejes: i) la AE y el marco legal; ii) el claustro de profesores; iii) la ESO; iv) la autopercepción.

EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON DIRECTORES I- la AE y el marco legal

Los directores perciben un desequilibrio normativo. Hay regulaciones que estarían cercenando parte de la autonomía del centro, pero estaría faltando un marco adecuado para que puedan ejercer funciones de supervisión y control del personal.

Las atribuciones y responsabilidades de los directores no se adecuan a las necesidades prácticas que plantean para el desempeño efectivo del cargo. Es comprensible la falta de autoridad legal, si muchos directores han debido ser impuestos por la AE. La designación de un director por excepción resultaría más funcional a las necesidades burocráticas, que al desarrollo de los centros.

La influencia de los inspectores para proponer directores parece estar arraigada en el sistema. Por un lado están los requisitos para ser candidato en el procedimiento democrático previsto en la LOE, y por otro, la designación de director por el procedimiento de excepción, que tendría en cuenta otras valoraciones.

Los directores y los inspectores parecen tener unas relaciones turbulentas. Es el punto de contacto entre la estructura burocrática y el IES. Quizás requiera una habilidad aún en desarrollo, compatibilizar la adaptación al contexto que se le reclama a los centros educativos en la ley, frente a la inmovilidad de las burocracias estatales.

Una preocupación de los directores es cómo y si pueden influir las decisiones de la AE que afectan la estructura organizativa del centro: recursos, personal, oferta. El director ocuparía una posición ambivalente en la intersección IES-AE, y su posición relativa – jerarca o representante del claustro – parece determinada por la AE, en cada caso, según intereses burocráticos y, o políticos.

Los directores parecen tener un comportamiento reactivo respecto de la AE: no se percibe una cultura de coordinación, sino de imposición, lo que en cierto modo parece contradictorio en el marco de una legislación que promueve la toma de decisiones locales. Quizás la formación para gestionar un centro educativo de secundaria debería comenzar mucho antes de la designación. La universidad aparece como un recurso apreciable, sin perjuicio de que la AE autonómica desee reservarse la enseñanza de las regulaciones del sistema.

La AE estaría fallando en crear condiciones que estimulen la vocación por la dirección.

Tabla 98. Emergentes de las entrevistas con directores 1: la AE y el marco legal

Hemos llegado a la convicción de que el vínculo entre el director, la normativa y la estructura organizativa del sistema no están en equilibrio. La causa del desequilibrio nos resultó incierta. Es posible que la preparación para ser director no satisfaga las demandas actuales del cargo. Por otra parte, la idea de liderazgo no se compadece con regulaciones rígidas, como hemos discutido a partir de la adhocracia de Mintzberg (2009), especialmente en tiempos de innovación, como es la incorporación de la evaluación por competencias. Frente a la necesaria flexibilidad que requiere integrar al IES en la comuni-

dad local, los directores no tienen control, ni opinión, sobre su oferta educativa o sobre la dotación de personal; y, el nivel inmediato de la AE, muchas veces tiene un enfoque controlador, más que de cooperación. Esta combinación de elementos burocráticos encajona la gestión y sugiere que la autonomía del IES es nominal.

EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON DIRECTORES II- el claustro de profesores

Algunas reacciones contrarias a proyectos de mejora podrían cambiar si los profesores participaran activamente: recibiendo entrenamiento y diseñando propuestas ellos mismos. Tal vez debería incluirse en la formación inicial de los profesores, como sedimento de una futura profundización en los IES.

Los profesores licenciados de educación secundaria podrían estar conduciendo sus prácticas en base a una tradición deformada del rol docente, que la formación o la ausencia de formación para la función podría haber ido exacerbando.

Los profesores licenciados de educación secundaria podrían necesitar un reciclaje para actuar en la ESO. La complejidad de educar a las nuevas generaciones de estudiantes, debería formar parte de los estudios iniciales de profesorado.

La educación obligatoria está dividida entre primaria y secundaria, parece conveniente reflexionar y discutir sobre las razones que han llevado a tener carreras de grado para los profesores de primaria, pero no para los de la ESO. Es posible que el desarrollo de la educación secundaria obligatoria demande la formación de profesionales universitarios en una carrera generalista con menciones o especialidades.

El sistema educativo podría apoyarse en los profesores de primaria que ahora egresan con grado universitario, para dar clase en la ESO, revisando la normativa para acceder a los cuerpos de profesores.

Tabla 99. Emergentes de las entrevistas con directores 2: el claustro de profesores

La formación docente de los profesores de secundaria debería incluir el trabajo colectivo, más allá de los departamentos, para integrar contenidos en propuestas transversales y para trabajar en proyectos de innovación. Es posible que sea necesaria una formación específica para la educación obligatoria, sin importar la naturaleza del centro educativo que la imparte. Esta especificidad sugiere la profesionalización de la docencia en dicha etapa, que tiene su antecedente en la formación de maestros, y en su cualificación exclusiva para impartir educación en primaria, que era la única obligatoria. Por analogía, es posible que este colectivo sea el más idóneo, en este momento, para atender las necesidades educativas de los alumnos de la ESO.

Hay indicios de que la ESO requiere una metodología pedagógico-didáctica propia, diferente de la de Primaria, y diferente de la del Bachillerato. La incorporación del enfoque de competencias parece haber expuesto esas diferencias. Haría falta un cambio. Los directores parecen interesados en orientar los cambios en sus IES, especialmente porque son inevitables. La mutación es natural en ellos, igual que la población que atienden. El liderazgo del director está subordinado a la naturaleza de su cargo. Quienes ocupan las direcciones por vocación parecen más interesados en alcanzar ciertos objetivos institucionales y parecen tener una idea o meta, en mente. En particular, se mencionan la atención de las necesidades educativas de los alumnos, y enfocar la enseñanza en ellos. Eso incluye asignar a los docentes en función de lo que parecería mejor para los estudiantes.

EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON DIRECTORES III- la ESO

La ESO requeriría un tipo de práctica particular que aún está en proceso de implantación. La evaluación por competencias básicas resulta una innovación que se enfrenta a prácticas tradicionales con otro enfoque del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La orientación de la evaluación es un proyecto de largo aliento y la evaluación por competencias básicas todavía es una aspiración.

El progreso del modelo de evaluación dependería de los claustros, que según el centro de que se trate, operarían como catalizador o contrapeso de la orientación pedagógica de los directivos.

Los directores vocacionales perciben que los IES son instituciones mutables y que ellos deben orientar el cambio. Los cambios se harían efectivos en función de condiciones particulares en cada centro. Los centros podrían estar en diferentes etapas y además, esa heterogeneidad podría suponer conflictos con la burocracia educativa.

Los directores vocacionales podrían tener un impacto beneficioso en la cadencia de cualquier cambio, mientras que donde hay directores ad hoc, podrían reforzarse las prácticas tradicionales del profesorado. Esto podría ampliar la brecha del fracaso escolar en contextos vulnerables.

Los procesos de cambio que se han reconocido tenderían a acercar los servicios educativos a las necesidades de los alumnos del contexto. Los directores parecen conocer al alumnado y sus familias, y actuarían en base a su experiencia.

Los directores podrían orientar la asignación de docentes a la ESO con un criterio de adecuación del perfil, enfocándolo en los alumnos.

Tabla 100. Emergentes de las entrevistas con directores 3: la ESO

Los directores perciben su actuación en función de sus proyectos de largo plazo, más que en función de los términos regulares. Esto sugiere que, aunque no existe un cuerpo de directores, algunos que optan por el cargo, esperan continuar su carrera por esa vía. También parece implicar una ruptura con la estructura del cuerpo de profesores. Muchos están esperando la oportu-

tunidad de mudarse a otro centro de su preferencia, pero quien ocupa la dirección por vocación se identifica con el IES, más que con la función docente. Estos directores podrían necesitar apoyo externo para llevar adelante sus proyectos, especialmente diseñado para sus necesidades de desarrollo profesional: del claustro, de los directivos, y de quienes deseen asumir liderazgos en diferentes aspectos del proceso de cambio.

EMERGENTES DE LAS ENTREVISTAS CON DIRECTORES IV - la autopercepción

Los directores vocacionales perciben su actuación como un desafío personal que no estaría limitado por el plazo del mandato legal, se identifican con sus centros y atribuyen progresos concretos a su gestión

Algunos directores creen que pueden impulsar un cambio en sus IES. Podría ser conveniente contar con asistencia externa. Las escuelas de magisterio y facultades de formación de profesorado podrían colaborar. Eso incluye asesorar procesos de autoformación colectiva, en el propio centro, que podría contribuir a diseñar un currículum singular para el claustro.

Tabla 101. Emergentes de las entrevistas con directores 4: la autopercepción

Los datos recogidos en las entrevistas exceden el marco de nuestro proyecto. Sin embargo, generan preguntas de investigación válidas, que en algún momento podrían ser abordadas y que estarían en línea con nuestro trabajo. No hemos encontrado bibliografía que trate esos temas, pero no descartamos que pudiera existir, y simplemente, no hemos sido capaces de identificarla.

LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EMERGENTES DE LOS DATOS EN LAS ENTREVISTAS

Base de las retribuciones de los directores y directivos en los IES de Lugo. Permitiría aportar información sobre las causas de las diferencias salariales entre CCAA y valorar la incidencia de ese parámetro en la vocación de los profesores para la dirección.

Impacto de la metodología docente, en primaria y en la ESO, comparada a partir de los resultados escolares. Permitiría aportar información sobre la incidencia de la formación para la función docente en la educación obligatoria.

Calidad de la relación profesional entre directores de IES e inspectores. Permitiría aportar información para construir un concepto de calidad específico y, o determinar la necesidad de regulación.

Influencia de la designación directa de directores de IES en la cadencia de la implantación de cambios metodológicos del proceso de enseñanza y aprendizaje previstos en la legislación. Permitiría aportar información comparativa sobre la prioridad de la orientación de lo pedagógico desde cargos designados a título precario.

Comparación del fracaso escolar en IES ubicados en contextos vulnerables con direcciones vocacionales y con direcciones ad hoc. Permitiría aportar información comparativa sobre el posible refuerzo de las prácticas docentes tradicionales y, o sobre la presencia de iniciativas locales para emprender procesos de mejora.

Tabla 102. Líneas de investigación emergentes de los datos en las entrevistas

4.3.3.2.2 Percepciones durante las visitas

A lo largo del trabajo de campo se van formando diferentes opiniones. Diferentes, en dos sentidos. A veces porque eran sobre aspectos distintos, nuevos, incluso. En otras oportunidades, porque a medida que avanzaba el trabajo, nuestra percepción sobre lo mismo iba variando.

Creemos que fue una buena idea cargar un grabador entre las piezas del equipo. Esa herramienta permitió registrar las entrevistas, pero también ir haciendo anotaciones propias, al llegar, esperar, partir, o hasta por el camino, revisando ideas previas. Algunas cambiaron radicalmente, algunas se refinaron, algunas se reafirmaron. En el bloque anterior expusimos un ejemplo rústico de las primeras percepciones acerca de lo que podría estar pasando, para la escasez de directores vocacionales en la provincia de Lugo y la influencia de la acción de los inspectores. Todo eso debería ser contrastado con los datos de la encuesta o descartado si no hay datos. En todo caso, lo que pareciera relevante podría llegar a promover estudios posteriores.

Más que para asignarles un valor de verdad, aquellas expresiones no deberían considerarse como proposiciones, sino como muestras de un momento, y en la comparación a lo largo de la investigación, como evidencia del punto de partida y del estado actual, evolucionado.

Hubo 51 apuntes orales. No merecen un cuadro. Sólo significa que en esa cantidad de ocasiones surgió la necesidad de decir algo. Suman, entre todas, poco menos de una hora y media. No son grandes discursos, a veces apenas un enunciado breve que ocupa unos segundos. La más breve dura 18 segundos, la más extensa, menos de 11 minutos. Eran fogonazos que parecía conveniente registrar allí mismo. Una marca en el camino. Luego, el contenido, el tono, en fin, el modo de decir, serviría, y así lo hicieron todas, para recordar el momento con mayor fidelidad y poder reflexionar o contribuir al análisis de los datos recogidos.

Una lectura de los apuntes del camino nos sugirió seleccionar algunos fragmentos. Evidentemente, la fragmentación sigue algún criterio, propio, a

partir de la perspectiva con que se escuchan, escriben y leen dichos registros. Siempre es el interés del investigador. Por esa razón, hablar de 122 citas no es ni más ni menos significativo.

Puede resultar valioso - como evidencia del método -, discutir cómo se han organizado esos apuntes del camino. Se ordenaron en cuatro grupos: 1. Acerca del trabajo de recolección de datos; 2. Acerca de percepciones sobre los directores; 3. Acerca de percepciones sobre la AE; 4. Acerca de prácticas en los IES. Algunas han quedado inscriptas en más de una categoría porque dividir las podría perjudicar el sentido.

4.3.3.2.2.1 Acerca del trabajo de recolección de datos

Nos ha parecido oportuno seleccionar 76 fragmentos, de los apuntes del camino, acerca del trabajo de recolección de datos. Están disponibles en el anexo D. Las citas que presentamos a continuación son un ejemplo, representan evidencia para los comentarios que nos han sugerido. Aquí no se trata de interpretar el texto porque nos pertenece. Sirven para dar cuenta, a modo de crónica dijimos más arriba, de cómo se desarrollaba el trabajo de campo. Se transcriben con los rasgos de oralidad como fueron registrados.

En general, seleccionar para las visitas un entorno dentro del horario de clases matutino, aproximadamente de ocho y media a una y media, fue exitoso. Pero, cuando la opción ha sido por el cien por ciento de los directores, necesariamente aparecen diferencias.

Varias veces hubo que reflexionar y apartarse de la metodología que se ha defendido previamente.

APUNTES DEL CAMINO 1

En (...) la directora estaba de salida didáctica con los alumnos, entonces, capaz que le pongo un correo o la llamo por teléfono para mejor concertar (10324)

Figura 111. Apuntes del camino 1

La receptividad de los directores fue amplia. Pero el trato, en algunos casos, superó lo esperado e incluso nos llegamos a sentir apreciados por encima de lo que merecíamos. Mirado en retrospectiva, la apertura de algunos directores nos dio una visión más precisa del entorno. Nosotros habíamos hecho un trabajo de campo preliminar, coordinado por la gestión personal del director del proyecto. Aquí, en cambio, llegábamos un poco más anónimos. Por eso, la

grata sorpresa y la necesidad y conveniencia de mencionar que mucha gente, quizás desapercibido en los titulares, trabaja con ánimo de servicio y disfruta con satisfacción natural, cuando alguien se interesa en ese trabajo. El resto del sistema, y es una debilidad que puede pasar inadvertida - por la propia naturaleza de su trabajo -, olvida mirarse, autoevaluarte y reconocer las cosas buenas que van pasando. No evaluar también sirve para no reconocer las otras.

APUNTES DEL CAMINO 2

Me fui al otro centro que está en el medio de la ciudad, en el centro. Y yo sinceramente, no tenía idea - o sea es un IES, ahora son todos IES - pero, hasta que el director, que me atendió con una amabilidad extraordinaria, me dio un recorrido, no caí en la cuenta de que originalmente ese IES era un centro de FP (...) lleva 20 años como profesor allí. Y muy receptivo... Bueno... Magnífico. Me recorrió todo el centro. Quedé encantado. Aprendí muchas cosas. Algunas las voy a comentar, después (10328 2)

Figura 112. Apuntes del camino 2

A pesar de las manifestaciones críticas que hemos recogido, y de las que vamos dando cuenta, nuestra impresión es que los directores son optimistas. Debido a sus múltiples comentarios negativos, un conocido nuestro fue calificado de pesimista. Él se defendía reconociéndose, en realidad, como un op-

APUNTES DEL CAMINO 3

Me dice que no pudo terminar. Dice que se sentía incómodo [por no cumplir el plazo]. Hasta me ofreció enviarlo por correo. (...) Acordamos que paso el jueves a recogerlo y me resulta interesante que es el segundo caso y que no tengo... este... bueno... la encuesta (10329 3)

Figura 113. Apuntes del camino 3

timista informado. Los directores se atreven, aunque luego, la realidad no se ajuste exactamente. Por eso, probablemente, algunos acuerdos de plazo no se cumplieron estrictamente.

Así que en vez de acompañar el optimismo de las promesas, acuerdos en realidad, pasamos a segundo plano la recolección de datos, y dimos prioridad a la distribución. Fue el resultado de una recorrida sin un solo formulario de vuelta, luego de tres centros. Los directores ponían el plazo, como explicamos antes. Nos pareció una obligación cumplirlo también de nuestra parte. Podríamos haber hablado por teléfono avisando de un retraso, pero pensábamos que si - como pasó en la jornada que comentamos - nosotros, los principales promotores e interesados, mostrábamos flexibilidad en presentarnos en la fecha

APUNTES DEL CAMINO 4

(...) como conclusión, creo que más que de juntarlos, me tendría que preocupar de hacer la distribución, es decir, hoy llevé uno, pero como había acordado de la semana, en vez de estar distribuyendo por allí, estoy juntando. Y bueno, quizás me hubiera convenido más distribuir. Vamos a ver, entonces, si hago eso, y suspendo la recolección, para decirlo de alguna manera, o les pongo un correo, si puedo ir a buscarlos. O llamar por teléfono (10329 4)

Figura 114. Apuntes del camino 4

propuesta por los directores, podríamos haber dado una impresión errónea y reforzar la ya natural laxitud que puede tener un acuerdo informal. En suma, podríamos haber conspirado contra nuestro propio trabajo. Se imponía ser práctico y tomar una decisión frente a los hechos.

El trabajo de campo no estuvo exento de apreciaciones erradas. Nos pareció pertinente ponerlas de manifiesto, aunque más no sea, el hecho de que estuvieron presentes. Creemos que es importante haberlas reconocido, eso permitiría evitarlas hacia el futuro.

Estar más atento y pasar a prestar atención, también, a otras posibles equivocaciones más disimuladas.

APUNTES DEL CAMINO 5

Estoy saliendo de (...) y tengo que hacer este comentario porque es exactamente al revés de lo que planteé mientras esperaba. ¡Porque tengo una entrevista de noventa minutos que ha sido notable! (10330 5)

Figura 115. Apuntes del camino 5

En otro bloque planteamos cómo veíamos nuestra carta en los despachos. También, cómo a veces aparecía detrás de nosotros. En los casos cuando nos estaban esperando, teníamos intercambios que nos parecieron muy productivos. A veces, el entusiasmo y, quizás, un sentido exagerado de lo espontáneo, consumía más tiempo del necesario o conveniente, por ejemplo, para la

APUNTES DEL CAMINO 6

Concluyo que si reciben el correo y lo leen a tiempo, me están esperando y son muy receptivos (10330 9)

Figura 116. Apuntes del camino 6

agenda. Como se puede deducir de los comentarios a la vista. Pero, siempre es satisfactorio encontrarse con alguien que está dispuesto a compartir.

La reflexión y la distancia refinan la perspectiva. Por ejemplo, la receptividad va en dos sentidos. Decíamos antes que quizás en el sistema no se detienen a revisar y reconocer un buen trabajo. Una queja habitual. Por lo tanto, la encuesta y principalmente, la visita y la entrevista, eran una oportunidad para que los directores dejaran aflorar un discurso que no hubiera encontrado, aun, el auditorio justo. Lo que se hace

APUNTES DEL CAMINO 7

Me trataron con tanta amabilidad que, la verdad, estoy sorprendido. Ahora estaba con el director y el jefe de estudios. Bueno, salgo. Es decir... han sido muy receptivos. Ese es el punto. Quedan dos pendientes. Me los van a mandar. Lo que dije antes del orientador es correcto. Vino conmigo al auto y le di un formulario, por las dudas que se haya perdido, y se lo van a dar [20111210 Nunca volvió] (10404 6)

Figura 117. Apuntes del camino 7

luego, respecto de nuestro proyecto, las encuestas, los participantes, la divulgación a la interna, es otra historia.

Es bastante complicado tomar decisiones generales, sin excepción. El primer IES que visitamos fuera de la ciudad de Lugo, está a 85, casi 90, kilómetros de la capital. Cuando debimos decidir entre recoger los formularios de allí o distribuir nuevos, postergamos ese recorrido. Fallamos por un día, que por tratarse de un viernes, significó tres, hasta el lunes. Habían cumplido. Llamar avisando de nuestro retraso, en este caso particular, hubiese significado un beneficio. Nosotros teníamos la premisa que ya hemos expresado: si proponíamos no ir, y no estaba hecho el trabajo, corríamos el riesgo de provocar una nueva negociación de plazos, y la posibilidad de que terminaran no participando. Siempre hay una idea fundamental, algo que damos por cierto, para desarrollar desde allí. Todos tenemos universales.

APUNTES DEL CAMINO 8

'Te esperaba el viernes' [para recoger]. Le expliqué que tuve que ir a otra ciudad porque se había movido el calendario, y me dice: 'Si hubiera sabido, te lo mandaba por correo, porque además acá hay gente que vive en Lugo' (138189) (10404 7)

Figura 118. Apuntes del camino 8

APUNTES DEL CAMINO 9

(...) me llevo unos conceptos del director. Pensé que no salían, pero al final, los tuve. Quedamos en que me lleva... (10404 12)

Figura 121. Apuntes del camino 9

Lo mismo ocurre con los discursos. En realidad no estamos en condiciones de hacer una estadística, de mayorías o minorías, a favor o en contra de las entre-

vistas. Diríamos que hay tantos directores dispuestos a conversar sobre su gestión, como directores que prefieren no hacerlo. Podría pensarse en una cuestión de género. Como si las mujeres fueran más desconfiadas. Tal vez se trató de que los directores tuvieran más experiencia u otros estilos para eludir un comentario; y, no advertimos que era una forma de manifestar su voluntad de no decir nada.

APUNTES DEL CAMINO 10

Estuve con la directora. Me hablé todo, pero no logré sacarle declaraciones. Las mujeres son más discretas que los hombres, o tiene menos confianza, o desconfían, directamente. Entonces, traté por... varias formas de que si quería comentar alguna cosa, y... 'No' (131966). Y menos grabarla (10405 2)

Figura 120. Apuntes del camino 10

APUNTES DEL CAMINO 11

(...) se olvidó, o no se lo pasó al orientador. Porque es un suplente que vino hace pocos días. Yo dije que servía igual, porque era un dato de la realidad... Lo mismo que me pasó con el centro anterior. Quedó en mandármelo [20111213. Nunca llegó] (10405 4)

Figura 119. Apuntes del camino 11

A veces, en las visitas iniciales, nos encontrábamos con otros miembros del equipo directivo. Tuvimos impresiones opuestas: quienes pensaban que merecían más información, y quizás nos veían arrogantes por no ser más explícitos; y, quienes preferían dedicarse a lo suyo, dejando para el director lo que no estaba convenientemente previsto y asignado.

APUNTES DEL CAMINO 12

(...) la directora de ninguna manera quiso que registrara una conversación muy interesante que tuvimos (10406 4)

Figura 122. Apuntes del camino 12

APUNTES DEL CAMINO 13

(...) y me dijo que se la iba a dejar al director. Obviamente ya la había leído detenidamente. Cuando yo le sugería que de repente - no lo había hecho con ningún otro centro -, pero, que si le parecía que hablara con alguna otra persona... Ella me dijo que eso mejor que lo atendiera el director. Lo que es correcto; y, es la razón por la que siempre hablamos primero con el director (10406 5)

Figura 123. Apuntes del camino 13

Poco a poco nos dimos cuenta de que un valor del trabajo de campo, en persona y conversando frente a frente con los directores, fue lograr que todos participaran. Es decir, de la participación parcial de los demás miembros del equipo directivo, y de los orientadores, obtenemos algunas tendencias del conjunto completo de los directores. Obtenemos una imagen de lo que es.

APUNTES DEL CAMINO 14

Pienso que, al final, voy a tener algunos miembros del equipo directivo. Ya había tenido bajas en otros centros. Pero, si tengo a todos los directores, eso va a ser interesante. La idea mía de tener a todas estas personas, que vendrían a ser 200, está basada en tener más de 100 para poder hablar de porcentajes. Porque 40 directivos, es tantos en 40. No podemos hacer porcentajes. No es razonable, y además la teoría dice que no hay que hacerlo. De ahí que mi interés era tener más de cien personas. Y con 200, bueno, con un 60% de respuestas, ya tendría más de 100. Esa es la razón. Que ya lo sé. No sé para qué lo digo de nuevo (10407 4)

Figura 124. Apuntes del camino 14

Sin embargo, la experiencia de investigar lleva al candidato por senderos ambivalentes. Frente al comentario que se hace un día, aparece una contra-

APUNTES DEL CAMINO 15

Conclusión. Hay que tomar notas muy específicas. Uno cree que va a recordarlo, porque está tan presente, cuando hace el acuerdo, y como es tan dinámico, que a medida que uno va haciendo entrevistas nuevas, o yendo a centros nuevos, con el caso este de investigación, esa dinámica lo lleva a uno a cambiar, a refinar, a ajustar, a tratar de hacer lo mejor, entonces, prácticamente todos los días está cambiando un poquito. Y ese cambiar un poquito significa que, de repente, a los cinco, seis días, lo que hice el día uno no es exactamente igual, y ya lo perdí de vista. Sobre todo los detalles, que es donde está lo que hace a la efectividad del procedimiento. Por ejemplo, en este caso, la recolección de los datos (10408 1)

Figura 125. Apuntes del camino 15

dicción un día después. En realidad, sería el resultado de la reflexión sobre la práctica y un intento de práctica reflexionada (Schön, 1987).

Dejamos un comentario general para el bloque de síntesis.

4.3.3.2.2 Acerca de percepciones sobre los directores

Hemos seleccionado 36 fragmentos, de los apuntes del camino, acerca de percepciones sobre los directores. Están disponibles en el anexo D. Las citas que mostramos a continuación son un ejemplo, representan evidencia para los comentarios que nos han sugerido. Son parte de las crónicas del trabajo de campo.

La escasez de vocaciones para la dirección no era una novedad. Como explicamos en la sección dedicada al trabajo de campo preliminar, uno de los directores que observamos había sido candidato desde otro centro, por ausencia de interesados en el que nos conocimos. También, sabíamos que uno de los equipos directivos observados se retiraba en pleno, tras doce años de gestión. Lo que no habíamos experimentado, aún, era que se postergara el traslado de un director. O mejor dicho, que a mitad del término, un director - como miembro del cuerpo de profesores -, hubiera solicitado su traslado a una plaza en el centro de su preferencia, y luego continuara en el cargo hasta completar el cuatrienio, antes de cambiar de IES efectivamente. En la encuesta habíamos propuesto, como estímulo para la dirección: poder trasladarse al centro de su elección al dejar el cargo. También nos sorprendió que no fuera necesario pasar por un proceso de selección para continuar en el cargo.

APUNTES DEL CAMINO 16

El director, que se llama (...), tiene bastante tiempo como director allí y me dice 'Yo decidí no renovar ahora porque dos años atrás pedí el traslado para (...) y entonces me dejaron aquí en comisión de servicio para que completara el período de dirección', porque por dos años le pidieron que se quedara (10328 1)

Figura 126. Apuntes del camino 16

APUNTES DEL CAMINO 2bis

Me fui al otro centro que está en el medio de la ciudad, en el centro. Y yo sinceramente, no tenía idea – o sea es un IES, ahora son todos IES – pero, hasta que el director, que me atendió con una amabilidad extraordinaria, me dio un recorrido, no caí en la cuenta de que originalmente ese IES era un centro de formación profesional (...) lleva veinte años como profesor allí. Y muy receptivo... Bueno... Magnífico. Me recorrió todo el centro. Quedé encantado. Aprendí muchas cosas. Algunas las voy a comentar, después (10328 2)

Figura 127. Apuntes del camino 2bis

Los IES de la provincia de Lugo tienen un nivel de recursos superior al que tenemos acostumbrado en Uruguay. Los edificios, sus instalaciones, parecen destinados a un mayor número de alumnos, utilizando la medida tradicional de aquel entorno. Es más, excepto para comprar libros y algún otro material didáctico, las iniciativas de desarrollo están centralizadas. Por esta

razón, nos sorprendió que varios directores nos mostraran el centro con la actitud que, sorprendidos, hemos advertido en este proyecto.

Construimos, reformamos, adaptamos, instalamos, y así, sucesivamente, son términos que daban cuenta de lo realizado durante la gestión. Tal, fue la opinión que nos formamos. También, que parecían satisfechos, hasta el momento, pero ninguno manifestó haber llegado a su ideal. Al principio, estábamos sorprendidos y admirados. A medida que transcurría el trabajo de campo, los hallazgos eran recurrentes. No nos pareció razonable pensar que se habían puesto de acuerdo entre los directores de diferentes IES, de manera que debía tratarse de otra cosa. Quizás, ofertas limitadas, por las que habría que competir; y, el orgullo estaba en haber alcanzado los méritos - o necesidades insatisfechas -, para entrar en la lista definitiva.

Por el camino nos encontramos con una directora con la que compartimos algunas ideas. No que hubiésemos hablado de ellas, sino que su discurso

APUNTES DEL CAMINO 17

(...) que 'una cosa que ayuda a la innovación y a que haya cambios rápidamente, o por lo menos sucesivos cambios o muchos cambios, mucha innovación es darle participación a los docentes nuevos que llegan, jóvenes'. Y de esta manera: dice ella 'ser permeable a las iniciativas'. 'El local es muy difícil para no pasarse para un lado ni para el otro', dice ella. Y eso, piensa que ha sido lo que ha resultado exitoso. A su vez, me explica que el centro es un referente para el programa PROA y que es un lugar, el único centro, según ella me cuenta, donde el apoyo extraclase o fuera del turno lo hacen los propios docentes efectivos del centro y no monitores que vienen de fuera y que atienden lo que consideran que es importante o problemático. Eso cree que ha probado un éxito y me da como ejemplo que les preocupa a ellos mucho, el... el PCPI y el PDC y que ahora tiene en bachillerato chiquilines o alumnos por los que nadie daba nada en su momento (148200) (10329 1)

Figura 129. Apuntes del camino 17

APUNTES DEL CAMINO 16

He notado, muy interesante, que los directores que muestran los centros, donde tuve las observaciones y algunos otros me han mostrado, me muestran lo que han estado haciendo por el centro. Pero, cuando me muestran las cosas nuevas del centro, me encuentro que tiene cosas similares. Y, mirando con un ojo más aguzado, me doy cuenta de que muchas de esas cosas son proyectos que vienen desde afuera: el proyecto de las bibliotecas, el proyecto de los mobiliarios, los proyectos de las taquillas para los alumnos. Todos tienen las mismas taquillas. Todos tienen las mismas mesas para biblioteca. Y todos tienen los mismos carteles para biblioteca. Entonces, si bien son cosas buenas del centro, la forma en que las presentan los directores, hace suponer que son esfuerzos propios del centro, y no que se trata de iniciativas centralizadas que han recaído en el centro de cada cual y las han llevado adelante. (10328 3)

Figura 128. Apuntes del camino 16

coincidía con el nuestro, que nos reservamos. Prestar atención a las propuestas de los profesores más modernos. Darles participación promoviendo y apoyando sus ideas. Quizás nosotros somos más osados al decirlo, pero habría que

ver el verdadero significado en la práctica para marcar una diferencia o profundizar las similitudes.

Reflexionando en retrospectiva, hay implícita la idea de que los profesores con experiencia tienden a mantener sus prácticas; y más conflictivo, que un cambio solamente puede venir de la mano de una renovación del personal. En el otro extremo, sugiere que habría cierta esperanza en la formación del profesorado. Parece que muchos de los actuales docentes de educación secundaria no tuvieron una formación para la docencia y pensamos que la mera referencia a una formación para profesores crea esa expectativa.

Durante el trabajo de campo preliminar, habíamos tomado nota de que la actividad política no es ajena al profesorado. El alcalde de la ciudad de Lugo es profesor de filosofía y nos explicaban en su IES: *Orozco tiene su plaza de profesor aquí*. Nos hicimos la idea de que en tales casos, se reservaba la plaza durante el período del mandato. La realidad nos demostró estar equivocados. De hecho, el Delegado Provincial para educación, nombrado en 2009, fue director de CPI por 32 años, los 22 últimos compartiendo tareas como alcalde de Taboada, en la provincia de Lugo⁷⁶.

APUNTES DEL CAMINO 18

(...) tiene como director a un señor que es el alcalde de la ciudad. Interesante, porque ni siquiera me llegué a sentar. El director estaba ya dispuesto porque estaba de guardia, entonces tenía que ver la entrada. Supongo que por eso estaba un poquito antes de la hora de comienzo. Y además de estar de guardia, faltó un profesor y se iba a hacer cargo de un grupo. Así que, ahí nomás, parado, le dejé. Él me dijo que no estaba muy interesado en participar, porque ahora está con otras cosas en la cabeza, por la campaña electoral. A su vez, me planteó que está un poco de director a la fuerza. Le comenté que me parecía muy interesante que estuviera así, y eso aumentaba el interés en la encuesta (10404 1)

Figura 130. Apuntes del camino 18

La tarea de dirección puede dar lugar a conflictos. El referente de las visitas ha sido el trabajo de campo preliminar, con las observaciones y entrevistas de cinco equipos directivos, como se discutió ampliamente en la fase uno. Las entrevistas y las conversaciones informales nos llenaron de historias, anécdotas y dramas. Sabíamos que puede haber equipos directivos que deben enfrentar grupos antagónicos dentro del claustro. Había sido el antecedente inmediato en uno de aquellos centros.

⁷⁶ http://gl.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Jes%C3%BAs_Ramos_Ledo

Ocupar un cargo de dirección cambia la perspectiva de observador y observado. Es cierto que muchos directores han enfatizado el papel de compañero de claustro, para reclamar por una carencia de autori-

APUNTES DEL CAMINO 19

Me expresaba - que me pareció muy interesante -, cómo es que se siente y qué cosas ha descubierto, en el sentido de cosas que no conocía y que... actitudes de personas, que no esperaba. Ella me insistió varias veces, a lo largo de la conversación, que ella es ella misma - yo digo que ella siente que no cambió - v due cambiaron otras personas (10406 4)

Figura 132. Apuntes del camino 19

APUNTES DEL CAMINO 20

(...) noté cierta angustia, pero no angustia en el sentido de descontrol emocional, sino en el sentido de que la... lo que las personas... este... lo que las personas están haciendo, digamos así,... no se ajusta a la expectativa que ella tenía de acuerdo a lo que las conoce. Una cosa así. Y también, acerca de algunas actitudes de otras personas en el sentido de que, por ejemplo, le viene con cuentos, como me comentaba ella, y algo así como que se preocupan o le dan demasiada importancia a ciertos detalles en vez de tener una perspectiva más amplia de alternativas (10406 4)

Figura 131. Apuntes del camino 20

dad percibida. Pero los profesores saben que el director no es un compañero más; y, de hecho, a pesar de lo que parezca, todos, director y dirigidos, parecen cambiar la percepción mutua.

Un director reclamaba que deberían reducirse las horas de clase de los directores, de las nueve que aparentemente tenían, a no más de tres. Recibimos el dato en la entrevista y asumimos, sin discutirlo, que se trataba de horas en las cuales el director debe impartir clases en un aula. La afirmación de que cuando debía concurrir a alguna reunión fuera del IES nadie daba sus clases, reforzó la primera idea. Sin embargo, hay varias actividades que pue-

den acreditarse a esas horas lectivas, como las guardias de diferente naturaleza o las tutorías, dedicadas a entrevistas con padres de alumnos. Más arriba damos cuenta del caso de las guardias (la cita 10404 1- AC18).

No supimos preguntar y nos formamos un juicio que podría ser impreciso. Es decir, con cierta flexibilidad, el horario lectivo como profesor, de un director, podría conformarse con actividades que no impliquen dictar clase, no tener un curso a su cargo. Suponemos, y no está previsto investigar sobre ello por el momento, que la configuración de tal horario necesitaría un aval explícito o tácito, un acuerdo, con la IE, que supervisa los horarios del IES. Este segundo punto sí, es de interés. Lo que hemos llamado el espacio de interacción IES-AE. Si existe tal tipo de acuerdo, podría considerarse uno de los elementos que exigen refinamiento. Lo que en un extremo de la ruta se

ha presentado como un problema del cargo, en el otro, aparentemente, no existe. Entre ambos, la duda sobre la calidad de la supervisión que ejerce la IE. En palabras de los directores, las reglas no se aplican igual en todos los centros, ni por todos los inspectores.

APUNTE DEL CAMINO 21
(...) el director no da clase (10406 5)

Figura 133. Apunte del camino 21

Cuando comenzamos a recolectar las respuestas a la encuesta, los conjuntos de formularios venían incompletos: faltaba algún directivo o el orientador. Siempre estaba cumplimentado el del director. Pensamos que la presentación personal habría sido un elemento decisivo, como hemos comentado. Creemos que fundamentalmente, lo que se pone en juego es la imagen institucional del director. Llegar a un acuerdo de plazos implica que se realizará la tarea. El plazo puede ser renegociado, pero la participación del director ha quedado confirmada.

Con la flexibilidad de tiempo necesaria, es el único que no podría renunciar. Asumió su participación al recibir los formularios, luego de la presentación del investigador. El resto podía no llegar a participar, por decisión propia o ajena. No hay renuncia. O quizás, no disponer de tiempo, pero se habría justificado frente a su compañero de directiva, por la naturaleza de sus actividades en el IES, o por cualquier otra razón. No habíamos concebido esta noción hasta que reflexionamos sobre la respuesta ambigua del director que era profesor y político. Creemos que él entendió, antes que nosotros, qué significaba recibir en mano, sin objeción, los formularios para participar. A nosotros nos llevó tres días darnos cuenta.

APUNTES DEL CAMINO 22
Hay una especie de actuación políticamente correcta, que obliga, al que hablaste con él, a hacerla. El equipo directivo, el resto del equipo, como no se los presenté, no hablé con ellos, personalmente, se sienten en la libertad de no hacerlo, porque están ocupados con otras cosas. En realidad todos están ocupados con las mismas cosas. Eso es lo concreto. (...) [Comento 20111130. Lo dicho, sin perjuicio de que el Director se reserve la encuesta, como se mencionó para los orientadores] (10407 5)

Figura 134. Apuntes del camino 22

Dejamos un comentario general, para el final de la sección.

4.3.3.2.2.3 Acerca de percepciones sobre la AE

Los apuntes del camino, acerca de percepciones sobre la AE, están en el anexo D. Vamos a ilustrar los comentarios, a continuación, con algunos de ellos. También forman parte de la crónica del trabajo de campo. Una aventura personal, épica, en la relatividad de lo subjetivo, naturalmente.

Las palabras complementadas con su entonación, los gestos, el lenguaje corporal, en general, se llenan de significado de una manera particular. Hay una forma de decir, cuando los directores hablan de la AE o del inspector, que – a la vista de las normas formales – nos han dado la impresión de una sobrevaloración de las competencias administrativas de estos últimos. No es lo que pensábamos durante el trabajo de campo. Esta es la visión actual, aún en proceso de refinamiento, y que por lo tanto concretaremos en una sección posterior. Habíamos llegado a creer que la permanencia de los directores dependía del pulgar del inspector, porque los directores no siempre hacían referencia a las normas que se aplican en su caso específico, de modo que los procedimientos eran presentados muchas veces como estilos. Es que, no hacían diferencia cuando opinaban genéricamente sobre la aparente aplicación discrecional de las normas, según IES y según inspector. El inspector, en definitiva, es la encarnación de la AE, entonces, a veces no teníamos claro cuál era la fuente específica de las iniciativas que nos describían los directores.

APUNTES DEL CAMINO 23
(...) en enero se le preguntó si iba a querer continuar. A partir de que quería o no continuar se le iba a hacer una evaluación de tres aspectos de su gestión y por parte del claustro y del consejo escolar. Y a partir de esa evaluación supongo que es la renovación (10328 1)

Figura 135. Apuntes del camino 23

Cuando visitamos el Servicio Provincial de Inspección, en Lugo, tuvimos la percepción de que no habían sido receptivos a nuestro proyecto, como se ha comentado más arriba. Durante el trabajo de campo posterior hubo una visita a un IES, que ocurrió en un momento peculiar, y tuvimos una percepción similar sobre el carácter del director. Eso cambió completamente al día siguiente y nos hicimos la composición de lugar adecuada de lo que había ocurrido.

De esa experiencia surgió la idea de que quizás cuando visitamos la IE hubiese pasado algo similar. Habíamos hecho antesala, sin solicitar entrevista previa, había una reunión de trabajo, y a su término, la persona responsable se retiraba a un encuentro informal entre colegas. En ese momento nos anunciaron, cuando estábamos frente a frente. Nos recibió con el resultado que ya se explicó, solamente nos prestarían atención si lo disponía el Consejero de Educación. Entonces, lo discutimos con el director del proyecto y lo descartó.

APUNTES DEL CAMINO 24

(...) me quedo pensando si la misma actitud me podría llegar a pasar con la inspectora, esa que me pareció que me trató tan secamente y con tantas trabas, y cuando se lo planteé a Rufino, me dijo que no (10328 2)

Figura 136. Apuntes del camino 24

Con el camino del trabajo de campo ya a las espaldas, compartimos el criterio de nuestro director, que escuetamente hemos referido. Nuestra pretensión, si requería una instancia administrativa, podía ser resuelta por el Delegado Provincial, el mismo que tiene la autoridad para designar y remover directores de centros educativos. Poner como única alternativa a la cabeza del sistema educativo de toda la Comunidad Autónoma de Galicia se entiende si se incluye en el razonamiento la intención de desalentar o de postergar. En un pasaje anterior hemos hecho referencia a invocar autoridades superiores, a las que el interlocutor no tiene acceso, o ante quienes hay un evidente desequilibrio entre la jerarquía del tema y la del funcionario.

Podría haber otra explicación. Desconocer, no por falta de conocimiento, sino por falta de consideración, la facultad del Delegado Provincial, en la materia. También, el conocimiento de directivas expresas de dicha autoridad, para manejar estos asuntos de ese modo. Cualquiera sea la lista de hipótesis, que no se intenta estudiar, todas conducen a dar la impresión de que el sistema no está sujeto a más observación que la propia. Que de eso parece tratar la autonomía. Esta impresión procede de la semejanza que tienen actitudes como la comentada, con las teorías que abordan el estudio de las organizaciones, y particularmente de las burocracias estatales, entre ellas los sistemas educativos. Una especie de paranoia donde las soluciones son autogeneradas y sólo se admiten los cambios que aseguren que todo siga como

siempre, según hemos discutido en el marco teórico (Argyris, 1993a; Aristimuño y Lasida, 2003; Camacho, et al., 2001; Estebaranz, 2000; Gago, 2006; González Fernández y Vázquez, 2002b; JICA, 2004; Mintzberg, 2009).

Encontramos una cantidad de mejoras que se repetían de centro a centro. La primera vez que nos presentaron algunas de ellas, pensamos que los institutos contaban con una autonomía envidiable. Cuando volvimos a encontrar el mismo tipo de instalación tuvimos la impresión de que, en realidad, se trataba de proyectos desde la AE. Entonces nos preguntábamos si la autonomía consistía en presentarse o no a participar de determinados proyectos. De otro modo, no entendíamos porqué eran exhibidos como éxitos de gestión.

Creímos que en lugar de aportar centralmente todo para todos, la AE, a través de los inspectores, podría contar con información sobre el estado de los IES. Además, cada gobierno tiene sus propios proyectos en todas las áreas, una de ellas, la educación. Entonces, la AE podría estar financiando proyectos que atienden necesidades y que atienden desarrollo. No todos los proyectos estarían disponibles para todos. Así, cada centro se postula en los de su interés. Ahí, pensamos, podría ser un espacio de actuación del inspector, estimulando a los directores sobre cuáles pueden ser proyectos donde sería posible ganar. Entonces, como la iniciativa de participar en la competencia la tendría el IES, cuando aparecen en la lista definitiva, el resultado sería un logro de la gestión del centro. En esa lógica, los inspectores vendrían a ocupar gerencias de organizaciones y quizás ese rol influya en la forma en que son percibidos desde los IES.

APUNTES DEL CAMINO 25

(...) la forma en que presentan esas mejoras, o esas cosas buenas que tienen, da a entender que hubiera sido una iniciativa propia, y no que fue algo que vino de fuera (10328 3)

Figura 137. Apuntes del camino 25

Desde estas reflexiones nos preguntábamos cuál sería el margen de autonomía efectiva de los IES para diseñar, planear y poner en práctica proyectos que demandan personas y recursos. Como premisa de base habíamos supuesto que cualquier innovación educativa debía surgir de un reordenamiento de lo que se tenía, sin aumentarlo. Algo así como cambiar los muebles de lugar, porque aumenta el espacio disponible o el bienestar. En medio

de esas discusiones para el proyecto, como parte de una iniciativa mayor - de disminución del gasto público -, la AE redujo el número de docentes por IES. Una medida que de inmediato relacionamos con el comentario de un director sobre la demanda de la AE: que los docentes tomaran a su cargo cursos de asignaturas afines del departamento de pertenencia, aunque no coincidieran con la rama en la que estuvieran licenciados.

En pocas palabras, la AE tiene la competencia de movilizar los recursos y personas del sistema educativo. Las iniciativas desde los IES requieren recursos y personas, pero a la hora de movilizarlos, la AE solamente tendría en cuenta la normativa de nivel macro⁷⁷ y sus propios proyectos, que también tienen respaldo formal. De ahí, podría ser que las únicas iniciativas autónomas de los IES consistirían en adherir a la normalidad del sistema. Esto podría valorarse como una forma elíptica de imponer una homogeneidad a los centros, e interpela sobre qué significa y cuál es el alcance de adaptarse a las necesidades del contexto. Hasta dónde centro singular y hasta dónde réplica.

Otra pregunta que formulamos durante el trabajo de campo fue si los IES de Lugo - ciudad - estaban más presionados con requerimientos de la AE, que los de otras localidades. Hubo un comentario durante el trabajo de campo preliminar, sugiriendo que la inspección estaba *allí nomás*. En el período de recolección de datos, los centros ubicados fuera de la capital fueron más puntuales en el cumplimiento de los plazos acordados. Podía ser que estuviesen más distendidos - aceptando la idea anterior -; podría ser que, interesarnos por ellos, resultara estimulante, por ejemplo. Sin

APUNTES DEL CAMINO 26

¡Qué notable, cuanto más lejos...! (...) En cambio, estoy allí en Lugo y no me... y todavía no les dio el tiempo. Entonces... para sopesar: está más lejos, entonces que se preocupen o se interesen es un estímulo. Bien. Puede ser eso. Alternativa dos. Los que están el Lugo los tiene la inspección 'en la máquina', siempre pidiéndoles cosas y constantemente con controles, entonces, bueno... por más que les interese (...) un centro me planteó 'Sí, ya tenemos dos o tres cosas como esta' (186455). De hecho en (...) me dijeron lo mismo: que les habían mandado, sin embargo, a ellos no los agobiaba. No sé. Quizás estar en la capital y cerca de la inspección crea un medioambiente de tensión (10330 1)

Figura 138. Apuntes del camino 26

embargo, este último pensamiento, si bien pasó por nuestra mente, perdió

⁷⁷ Un proyecto aprobado y asumido por una comunidad educativa tiene valor de norma para el centro educativo, igual que un contrato para las partes. Esto vendría a llenar el concepto de normativa a nivel micro.

fuerza cuando constatamos que competíamos por la atención de los IES con, por lo menos dos proyectos más, y hasta contra tres - como hemos señalado. De modo que volvimos a la pregunta original: si la cercanía de la IE afectaba el clima de trabajo de los IES de la ciudad de Lugo.

Hay muchos datos que no formaban parte de la encuesta, pero que se fueron coleccionando durante el trabajo de campo. Esos datos estimularon, provocaron y condujeron a explorar nuevas relaciones entre los datos recogidos y a ensayar más hipótesis - en los mejores casos -; o, formar opinión, o fundar percepciones, otras veces. Por ejemplo: ¿Cuál será el motivo para que un alcalde permanezca como director de un IES *a la fuerza*? ¿Quién sería capaz de forzarlo? Podría ser simplemente una anécdota, hasta que uno toma conocimiento de que la máxima autoridad educativa de la provincia viene de dejar un cargo de alcalde y de director de CPI. Entonces, quizás pasó por las mismas circunstancias de nuestro encuestado.

Nos preguntábamos cómo sería asumida por el Servicio de Inspección, la autoridad legal del jefe territorial, como se conoce al delegado del Consejero de Educación. Si a él le resultaría posible imprimir su estilo a la conducción educativa de la provincia, o si, como pudo haber ocurrido en los 32 años anteriores a su designación, se hubiera acostumbrado a que los inspectores hagan lo que los directores dicen que hacen. El Servicio de Inspección cuenta con su confianza - o su resignación -, o cualquiera que sea la actitud que pudiera haber desarrollado el antiguo director-alcalde, durante esas más de tres décadas bajo su supervisión. Eso también podría robustecer la percepción reiteradamente señalada por los directores. Para nosotros, no hay evidencia para decidir: sigue oscilando entre el mito y la falta de comunicación; sin descartar, preguntarnos si sus preocupaciones estaban dirigidas a la educación o al sistema educativo: ¿Docentes o funcionarios?

Más adelante resumimos un comentario general.

APUNTES DEL CAMINO 18bis

(...) me dijo que no estaba muy interesado en participar, porque ahora está con otras cosas en la cabeza, por la campaña electoral. A su vez, me planteó que está un poco de director a la fuerza. Le comenté que me parecía muy interesante que estuviera así, y eso aumentaba el interés en la encuesta (10404 1)

Figura 139. Apuntes del camino 18bis

4.3.3.2.2.4 Acerca de prácticas en los IES

Nos han parecido oportunos cinco fragmentos de los apuntes del camino, acerca de prácticas en los IES, extraídos del anexo D. En este caso nos hicieron pensar en cambios en la cultura, innovación metodológica y adecuación al contexto.

Durante el trabajo de campo preliminar un director nos explicaba que al llegar nuevos profesores, en poco tiempo se integraban a la cultura del centro. Casi un centenar de colegas influía en el sentido de preservar el modo de ser. En un IES con un claustro menor, la renovación de docentes, en cambio, sí podría cambiar la cultura. Por otra parte, otro director nos comentaba que un recambio del 30% podía estimular la innovación, en su opinión. Todo digno de estudio.

Creemos que si la apuesta a los cambios se hacía a través del relevo generacional, podrías ser un indicio de que los profesores no serían capaces de adaptarse a la realidad social. Otra perspectiva a señalar sería, que sin importar el resultado, debe haber una suerte de masa crítica de personas para poder preservar la cultura institucional. Evidentemente su cuantificación es ex-post. Es decir, un estudio podría dar cuenta de cómo ocurrió el cambio, pero no podría adelantar qué porcentaje de convencidos sería necesario, porque hay una cantidad de variables adicionales que sólo se podrían observar retrospectivamente. Masa crítica vendría a ser un concepto instrumental para explicar, pero debería definirse para cada caso.

Quizás, el mantenimiento de una tradición sugiera que hay masa crítica suficiente para eso, pero no dice

APUNTES DEL CAMINO 27

(...) ha habido una renovación importante del claustro y en plazas definitivas, entonces eso marca que por bastante tiempo van a estar acá. Y entonces, a partir de esa realidad....entonces, me recuerdo el trabajo que leí de (...) ayer... esa realidad hace que cambien los comportamientos y entonces, si no entiendo mal, pasando raya, todos están tratando de que las cosas salgan lo mejor posible (148200) (10329 1)

Figura 140. Apuntes del camino 27

nada de su volumen específico o mínimo. Cuando discutimos el tema por primera vez (Picón 2003) pensábamos que valía la pena poder determinar el valor de la masa crítica para llevar adelante un cambio. Estaba implícito que se trataba del menor número necesario de profesores, con las cualidades

necesarias para movilizar, implantar e institucionalizar nuevas prácticas (Berman, 1981).

Pero, la cultura institucional tiene sentido porque es favorable a ciertos fines. Podría ser la preservación de condiciones satisfactorias para un grupo; o, para todos los grupos que interactúan; o, enfocarse en la misión. Un director había mencionado como objetivo de su gestión:

preservar la plantilla de profesores. Sugería que para lograrlo, era necesario dar el mejor servicio posible, lo cual atraía matrícula. En su visión se retroalimentaban. Nos dejó pensando que cualquier propuesta debería ofrecer una ventaja evidente para los profesores, que posibilitara pensar en abandonar el estatus quo y adoptar nuevos métodos de trabajo.

APUNTES DEL CAMINO 28

(...) la directora de (...) me llevó a recorrer las instalaciones. Es un edificio de cuatro plantas, grandísimo. Y están en la modalidad de tener aula asignatura, y están bastante bien ambientadas. Es el primer año que lo hacen, y aparentemente, me decía, 'Esto no tiene vuelta atrás, porque a todos les está gustando' (136248) (10401 4)

Figura 141. Apuntes del camino 28

Creemos que hay una tensión relacionada con el lugar de residencia de los docentes. En un extremo estaría vivir en el mismo contexto donde se ejerce, de manera que esa cercanía proporciona una perspectiva auténtica a la hora de describir las necesidades educativas de los alumnos. En el extremo opuesto, la presencia de docentes de otros contextos viene a enriquecer las cualidades de la población, avanzando el espectro de lo posible, más allá del horizonte. Entre ambas, la necesidad de aceptación mutua y de actuar por encima del espíritu del conquistador; queremos decir, que debería considerarse la actuación, por encima del mero trabajo que viabiliza un salario. Hasta es posible que se tome distancia afectiva del centro, razonando que de lo contrario, podrían perderse oportunidades de progreso profesional, por descartar un traslado.

APUNTES DEL CAMINO 29

(...) me dice: 'Si hubiera sabido, te lo mandaba por correo, porque además acá hay gente que vive en Lugo' (138189) (10404 7)

Figura 142. Apuntes del camino 29

Dejamos el comentario final para el siguiente bloque.

4.3.3.2.2.5 Síntesis de las percepciones durante las visitas

Las citas han funcionado como disparadores de las ideas y percepciones que se han expuesto. Ninguna se ha confrontado. Son elementos que van orientado la búsqueda.

Mirando en conjunto estos apuntes del camino, un ejemplo de muchos, nos sugiere que el esfuerzo por mantener ciertas condiciones constantes puede resultar infructuoso. No es un laboratorio. En ese caso, parece conveniente que en la planificación se reduzca la necesidad de condiciones al mínimo, en especial, si se apunta, como en este proyecto, a contar con la totalidad de los individuos: los 40 directores de la provincia de Lugo. Creemos que este aprendizaje fue fundamental hacia el futuro.

Nos resultó sorprendente que hubiera muchas vocaciones para las plazas fijas de profesor, pero que sean insuficientes los candidatos para ocupar todas las direcciones de centros educativos⁷⁸. Tuvimos la impresión de que los directores sienten que no cuentan con suficiente autoridad legal y, hasta que, quizás, parte de la que creen necesitar estaría en manos de los inspectores. Quizás, la perspectiva con que se ve el cargo desde el claustro es diferente de la que se tiene ocupándolo. Pensábamos que, tal vez, algunos directores no advertían que, a pesar de su sentimiento de impotencia, detrás de la etiqueta de compañero director, los colegas estarían percibiendo que el director es diferente. Nos parece que el director ve a los profesores de otro modo, aunque no siempre pueda hacérselos saber. Y esa diferencia debería ser evidencia suficiente, para que en su autorreflexión se hiciesen conscientes de que, pese a su intención de seguir siendo el mismo, han cambiado.

Pensamos que la imposibilidad de tener un contacto con los inspectores nos impidió evaluar sus percepciones sobre el control, la supervisión, el acompañamiento, o cualquiera que sea la perspectiva con que ejercen su función. Nos queda la convicción de que hace falta refinar el espacio de interacción

⁷⁸ En Uruguay, los candidatos disponibles para ocupar cargos directivos probablemente triplican las plazas. El escalafón 2011 - vigente para los cursos de 2012 - contiene 1947 profesores. Hay alrededor de 270 institutos. Todos los directivos, e inspectores, pertenecen al cuerpo. Visto el 24jul2012 en: <http://ces.edu.uy/ces/images/stories/escalafon/2011/directoressubdirectores.pdf>

IES-AE, que personifican directores e inspectores. Principalmente, porque ambos parecen tener objetivos conflictivos.

El equilibrio del sistema, es decir, la apariencia de ausencia de problemas de funcionamiento, podría pasar por mantener rutinas burocráticas. Pero, las demandas o necesidades, para las que está ordenado el sistema, podrían requerir nuevas formas de hacer. Si para mantener el equilibrio, las iniciativas deben originarse en el sistema – léase la AE -, para mantener control o coherencia – ambas completamente válidas -, entonces la autonomía de los centros variaría de relativa a nominal. Más nominal, cuando menos vocacional fuera la dirección.

En esta perspectiva, externa y global, hemos pensado que, de alguna manera, el claustro no sería ingenuo. La ausencia de vocaciones para la dirección, y la necesidad de designaciones provisionales, reforzarían el estado de cosas, la tradición, pues parece que la función principal de esas direcciones pasa a ser asegurar el funcionamiento de la vía administrativa. Lo pedagógico quedaría exclusivamente a cargo de los departamentos, donde los jefes serían aún más compañeros de los profesores, que el director.

Los directores parecen saber para sí que los profesores son como son. A pesar de enunciar la capacidad profesional y adaptativa a las necesidades del contexto, como marca la LOE, tuvimos la impresión de que su apuesta al cambio dependía de la renovación generacional.

Hay otros aprendizajes, pero más concretos y dirigidos a este trabajo en particular. Por ejemplo, el error de formar opinión, a partir de percepciones incompletas. Eso, sin embargo, es menos problemático, porque el diseño de investigación incluye instancias de contrastación. Al triangular los datos se van dejando de lado los prejuicios erróneos. Esta es una avenida de doble sentido, de manera que, sea por exceso o por defecto, por sobre estimación o subestimación, progresivamente, la visión se refinará en la comparación.

Las anotaciones espontáneas nos han resultado notablemente provechosas. Más que escribirlas, registrar el discurso oral. Por su naturalidad, porque

ayuda a evocar mejor, el momento, la circunstancia y el contexto. Porque el registro permite tomar distancia y someterlo a análisis. De otro modo, la experiencia podría haberse internalizado y obnubilar el juicio. Las fuentes de lo que sabemos y pensamos no están siempre presentes, en nuestra conciencia; y, probablemente, muchas veces, asumimos como creación propia, ideas recogidas por el camino. Pensamos que valía la pena comentarlo.

4.3.3.2.3 Una hipótesis acerca del espacio de interrelación IES-AE

En la discusión precedente se ha abordado varias veces el espacio de interrelación IES-AE. Aquí hemos reunido lo expresado y trataremos de construir algunas respuestas tentativas. Para eso, creemos oportuno establecer unas bases mínimas para el razonamiento.

Pensamos que lo que ocurre en este espacio influye sobre las perspectivas para la implantación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional. Antes, mencionamos que podía alterar la prioridad de la atención del director, desde lo pedagógico a lo burocrático. Ahora, agregamos que cualquier iniciativa demanda recursos y que su disponibilidad depende de la AE. De hecho, la dirección de los IES no tiene certeza de los recursos con que podrá contar de un curso al siguiente. Ni siquiera, en algunos casos, de los profesores con plaza permanente.

Hemos agrupado las varias reflexiones, emergidas durante el trabajo de campo, en cuatro categorías: (i) designación y permanencia del director; (ii) jornada de trabajo docente; (iii) financiación de proyectos de mejora; (iv) estilos de supervisión de la inspección.

4.3.3.2.3.1 Designación y permanencia del director

Primero. La designación del director del IES está regulada con total claridad. Incluso en el caso de que el proceso democrático de selección se frustre por falta de candidatos, porque no se presenten o porque no cumplan las condiciones de la convocatoria.

Más arriba comentamos el caso de quien decía estar como director obligadamente. La permanencia más allá del período, para el que ha sido designado tras un proceso de selección, es enteramente voluntaria. Es posible que ocurra una situación que impulse la renuncia del director, pero las razones deben convencer a la AE. Si el motivo fuera una cuestión interna al sistema educativo, la autoridad lo puede resolver por vía administrativa. En forma más general, la AE debe aceptar la renuncia, pero si no lo hace, el director debería completar el mandato al que se postuló. Es que, el proceso de selección exige cierto esfuerzo, entre ellos, proponer un proyecto de dirección para al menos los siguientes cuatro años. Suspenderlo sería perjudicial, tanto para el centro, como para quienes respaldaron la propuesta.

A veces puede nombrarse un profesor para el curso actual o por dos años. Accidental o extraordinario, dice la norma⁷⁹. Aparentemente este tipo de designación satisface necesidades del sistema, en cuanto a su estructura organizativa; pero también es una oportunidad para acercarse al cargo. Es posible que un acompañamiento adecuado, desde la inspección, pudiera contribuir a desarrollar una vocación. En principio, el profesor en quien recae el nombramiento, tendría el respaldo del claustro y del CE.

4.3.3.2.3.2 Jornada de trabajo docente

Segundo. La jornada de trabajo de los profesores está regulada desde 1987, con refinamientos posteriores. Refinamientos en el sentido de que algunas actividades de apoyo sustituyen la docencia en el aula. Son, en general, 18 horas lectivas semanales.

Al momento de la investigación, los directores podían exonerar entre nueve y doce horas lectivas, que incluyen las de docencia directa en el aula. Dependiendo de la categoría del IES, deberían cumplir de seis a nueve horas lectivas⁸⁰. Para el curso 2011-2012 se aprobó una reestructura de horas lec-

⁷⁹ Decreto 29/2007 (DOG n.50/2007). (...) oídos el claustro de profesores y el consejo escolar nombra director por dos años (art. 14º) o hasta la finalización del curso (art. 17º). Visto el 15dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/85F6?OpenDocument>

⁸⁰ Orden de 1ago1997, art. 84º (DOG n.168/1997). Visto el 16dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog1997.nsf/FichaContenido/AD5A?OpenDocument>

tivas que pasaron de 18 a 25; pero se mantuvieron 18 como máximo de docencia directa⁸¹. El incremento también se utilizó para incluir nuevas actividades en la categoría horas lectivas.

Quizás una nueva categorización de los centros en función del número de alumnos – o cualquier otro criterio idóneo, preferentemente relacionado con resultados escolares - podría asignar más horas a las tareas del equipo directivo. Entre 1997 y 2002, un directivo podía tener una reducción de hasta 14 horas lectivas. Quizás llegaba a dictar cuatro clases semanales. Una revisión de la complejidad que ha adquirido la gestión de centros, podría dar una medida más justa de esta propuesta. Nosotros nos encontramos con un director que no daba clases.

4.3.3.2.3.3 Financiación de proyectos de mejora

Tercero. La financiación de los procesos de mejora es unidireccional. Con esto queremos expresar que, si bien los IES pueden diseñar cualquier proyecto educativo - en el marco de su autonomía -, el financiamiento depende de las líneas de acción aprobadas por la AE.

En este caso, las percepciones durante el trabajo de campo se acercaron bastante a lo que ocurre realmente. Por ejemplo, el plan de mejora de bibliotecas para el curso 2011-2012⁸² incluyó 27 IES de Lugo, de los actuales 39: 20 ya venían participando y en este curso ingresaron otros 7. En la convocatoria para suscribir contratos-programa de mejora de resultados⁸³, se presentaron 13 IES de Lugo, se concedieron 6 y no se concedieron 7. De estos últimos, solamente uno no participa en el plan de mejora de bibliotecas.

Los dos proyectos que seleccionamos para corroborar y fundamentar nuestra posición implican desembolsos de fondos, pero no para salarios docentes.

⁸¹ Orden de 23jun2011 (DOG n.125/2011). Visto el 16dic2011 en:

http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20110630/AnuncioC3F1-290611-3585_es.html

⁸² Orden de 1set2011 (DOG n.175/2011). Visto el 15dic2011 en: <http://www.derecho.com//doga/orden-1-septiembre-2011-resuelve-convocatoria-plan-mejora-bibliotecas-escolares-centros-publicos-universitarios-titularidad-conselleria-curso-2011-2012/>

⁸³ Resolución 26may2011 (DOG n.111/2011). Visto el 16dic2011 en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/3612>

Los profesores que participan en los proyectos que patrocina la AE, obtienen estímulos de carrera, como puede ser una certificación que mejora la puntuación a la hora de competir por una plaza en otro IES, o la formación para llevar adelante las actividades planificadas. Es el único incentivo para participar, de manera que para quien está conforme con su plaza, el incentivo sería nulo.

Excepto por los medios descritos, si un centro es capaz de diseñar un proyecto singular, que pueda solventarse con los recursos y personal del IES, su autonomía podría ser amplia, pero no irrestricta. Discutiremos esto después, en el siguiente tema. Por el momento, vale decir que un proyecto pedagógico podría ser la consecuencia de reestructurar los recursos del centro, y las actitudes y aptitudes del profesorado. También, que una dirección podría solicitar, para su proyecto, los mismos incentivos que los que tienen costo. Ya se trate de una iniciativa local – singular -, o la participación en una oferta de la AE, siempre es necesario el asentimiento del claustro y del CE; a veces, incluso, es preceptivo obtener mayorías especiales. Un ejemplo es el de los contratos-programa, que mencionamos antes: la candidatura requería el apoyo de, por lo menos, dos tercios del CE.

Nos vamos a detener un momento en la convocatoria a los contratos-programa. Se publicó la resolución en junio de 2011, cinco meses más tarde, en noviembre, se publicó un proyecto similar en Uruguay, para seleccionar 20 centros, de los más de tres mil financiados con fondos públicos. Una comisión, con representantes de la AE de Primaria, Secundaria y FP, había trabajado desde marzo. La reacción del sindicato de profesores de educación Secundaria, que en Uruguay es único y centralizado, fue de completo antagonismo y desató una crisis institucional.

Aunque en algunos aspectos los discursos de todos los gremios han sido similares, los resultados en Galicia y en Uruguay han sido diferentes. Sin embargo, es evidente - lo hemos discutido en el marco teórico -, que se intenta replicar las soluciones, cuando se perciben problemas similares. Y también, que lo técnico o científico, a veces, no alcanza para convencer.

EL PROYECTO DE CONTRATOS – PROGRAMA EN GALICIA I

La Xunta pretende premiar con más 'dinero, recursos y personal' a los centros educativos que logren mejorar los resultados del alumnado. Esta iniciativa para incrementar el éxito escolar y la calidad de la enseñanza supondrá 'un cambio sustancial' en el sistema educativo de Galicia si se suman una mayoría de centros, ya que los fondos públicos dejarán de repartirse como hasta ahora para distribuirse en función del rendimiento, la eficiencia y la tasa de éxito que presente cada colegio, tanto de Infantil y Primaria como de Secundaria; Educación seleccionará los programas que 'sean viables' y 'acordará' con los colegios los recursos que piden para su desarrollo. De todos modos, como indica el departamento que dirige Jesús Vázquez, los centros educativos tendrán autonomía para 'movilizar sus recursos y organizarse como dispongan'. La Consellería de Educación envió ayer a los sindicatos educativos el borrador de la resolución; 'Educación dotará a los centros de los recursos financieros y de personal considerados necesarios'

(La Xunta premiará con más dinero y recursos a los colegios que mejoren el éxito del alumnado – Faro de Vigo 14may2011 <http://www.farodevigo.es/galicia/2011/05/14/xunta-premiara-dinero-recursos-colegios-mejoren-exito-alumnado/544654.html>)

Votos a favor para favorecer a los colegios que se esfuercen en mejorar la calidad y consigan elevar la tasa de éxito escolar de sus alumnos pero 'con matices': que los incentivos a la eficiencia se amplíen a todos los centros educativos de Galicia, 'para no crear diferencias; centros de primera y de segunda'; los sindicatos coinciden en que la medida debe extenderse a todos los centros de Galicia, 'para evitar desigualdades y que la lucha contra el fracaso escolar se aborde en todos los colegios y no solo en unos pocos'; Desde la Xunta de Directores de Centros de Galicia aplauden la iniciativa de Educación, que dará más autonomía a los centros para organizar sus recursos: 'es lo que demandamos desde hace tiempo y lo que se está haciendo en toda Europa'; Desde las asociaciones de padres de alumnos, Virgilio Gantes (centros públicos) asegura que iniciativas como estas, contra el fracaso escolar, 'son buenas pero ha de diseñarlas la Administración educativa, no cada centro, y deben aplicarse en todos los colegios para que tengan sentido y lograr resultados globales de la comunidad'. Para Jorge Villarino, voz de los padres de la concertada, 'es óptimo primar a los que se esfuercen'. Aboga incluso por publicar un ranking de los resultados por centros, para que los padres 'conozcan dicha información'

(El sector educativo aplaude que se premie la calidad pero exige incluir a todos los centros – Faro de Vigo 15may2011 <http://www.farodevigo.es/galicia/2011/05/15/sector-educativo-aplaude-premie-calidad-exige-incluir-centros/544841.html>)

La norma, que ya se ha enviado a los sindicatos, ha generado rechazo entre los representantes de los profesores, porque consideran que supondrá la creación de desigualdades entre los centros educativos. La CIG-Ensino, por ejemplo, califica de perniciosa la propuesta, al entender que se trata de un modelo mercantilista que confunde un servicio público con una mercancía sometida «á produtividade» de los colegios e institutos; El sindicato nacionalista lamenta una visión reaccionaria y elitista de la educación al promover contratos programa en algunos centros, «no canto de promover recursos e medios para todos os centros, tendo como principio a igualdade de oportunidades». El STEG, pese a que admite que se trata de un programa experimental, critica que se plantee para algunos centros cuando la búsqueda de la calidad y de la disminución del fracaso escolar debieran ser un objetivo universal

(Los colegios e institutos con mejores resultados podrán lograr más recursos de la Xunta – La Voz de Galicia 15may2011)

Tabla 103. El proyecto de contratos - programa en Galicia I

Creemos que detrás del discurso aparentemente inclusivo de los gremios, en ambos entornos, habría una tendencia a conservar el estado de cosas. Las propuestas maximalistas de para todos - o nada -, cuando se trata de recursos limitados, resulta en no innovar. No cambiar. Por esa razón, pensamos que no es apropiado analizar exclusivamente el discurso literal contra el neoliberalismo, la mercantilización, la discriminación entre primera y segunda categoría, y otras similares, sino que debería incluirse la consecuencia: seguir como vamos.

EL PROYECTO DE CONTRATOS – PROGRAMA EN URUGUAY I

El sindicato de Secundaria acusa al gobierno de intentar ‘chilenizar’ la educación por promover la competencia por recursos financieros entre los liceos. Este fin de semana el gremio se declaró en conflicto y no descarta acciones legales; Fenapes sostiene que el Pro-Mejora busca generar ‘una educación rica para ricos y una pobre para pobres’; El sindicato docente anunció que continuará con la denuncia pública de las ‘acciones educativas que se impulsan desde fuera del sistema educativo en una clara violación del principio de autonomía consagrado en la Constitución (...)’. Los docentes se refieren al acuerdo político alcanzado entre la oposición y el oficialismo para proponer ideas que mejoren la educación; Fenapes entiende que el proyecto ‘constituye la instalación de las concepciones neoliberales en la educación pública que conllevan la flexibilización laboral, la rebaja de contenidos educativos, la desarticulación de la enseñanza secundaria, la estigmatización de los liceos y la división entre categorías de los docentes’

(El sindicato de Secundaria contra plan de autonomía - El País 7nov2011
<http://www.elpais.com.uy/111107/pnacio-604812/nacional/el-sindicato-de-secundaria-contra-plan-de-autonomia/>)

Una ‘delicada situación institucional’ atraviesa la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), según fuentes del organismo, luego de que esta semana el Consejo de Educación Secundaria (CES) se negara a difundir oficialmente a los liceos una comunicación sobre el programa de mejora educativa (Promejora), que fue aprobado por el Consejo Directivo Central (Codicen) de la ANEP. De esta forma, Secundaria se suma al boicot al proyecto que inició esta semana el sindicato de profesores, Esta actitud de Secundaria generó preocupación en el Codicen y en el Ministerio de Educación y Cultura, según manifestaron fuentes oficiales. Durante la semana, el Codicen envió un oficio a Secundaria para que publicara la información, pero el Consejo hizo caso omiso; El sindicato envió cartas a los directores para que no participen del proyecto, señalando que podrían iniciar conflictos sindicales si se adhieren

(Crisis en la enseñanza: Secundaria desacata plan oficial – El País 13nov2011
<http://www.elpais.com.uy/111113/pnacio-606082/nacional/crisis-en-la-ensenanza-secundaria-desacata-plan-oficial/>)

El proyecto es una experiencia piloto en 20 centros de los 3.000 que tiene la ANEP, centros que se incorporan en forma voluntaria a hacer un proceso de autoevaluación y de proyecto para mejorar los resultados. Es decir, está en el marco de la autonomía relativa que tiene cada centro educativo. En lo que hace al fortalecimiento del protagonismo de los centros, nos parece que es un buen proyecto; Nosotros creemos que la autonomía en los centros educativos, en el marco de un programa único, es el camino para mejorar los aprendizajes. Nos posibilita que los equipos de maestros se apropien y se responsabilicen del aprendizaje. Pero no alcanza con el esfuerzo de un equipo de docentes, hay que darles herramientas, y para eso es muy importante que haya disposición por parte de la administración de favorecer ese proceso. La escuela debe tener objetivos únicos, que todos aprendan con niveles similares, pero una de las condiciones necesarias para ello es que el ‘cómo’ se enseñe sea entusiasmante para cada grupo de alumnos. Y eso demanda contextualizar la propuesta; me parece que el Pro-Mejora apareció detonando una situación de disconformidad de sectores del movimiento sindical que tienen una visión discordante con alcanzar un gran acuerdo nacional en materia educativa; Aparentemente lo que estamos discutiendo es si un acuerdo nacional que implica la participación de los partidos respeta o no la autonomía. En mi opinión la educación es un asunto de todos, la orientación de la educación es básicamente un asunto político. Las grandes orientaciones educativas primero son comprometidas en las campañas electorales, segundo son propuestas por el organismo autonómico y el sistema político a través del Parlamento le otorga los recursos, Pensar que la crisis está vinculada a la presencia de un docente en los consejos. Creo que no es verdad; no comparto que haya consejeros electos por los docentes que estén mandatados. Eso sí creo que es poco democrático. Yo creo que no es pertinente, y que no respeta la Constitución, que un consejero que es el depositario de la autonomía del ente, no tenga autonomía para resolver y tenga que cumplir mandatos de un grupo gremial, empresarial o político. La condición de ser titular del ente autónomo implica la libertad de conciencia de adoptar decisiones por sí y ante sí, y no ser mandado

(Orientación educativa es asunto político Héctor Florit [Consejero de Educación Primaria] - El País 27nov2011
<http://www.elpais.com.uy/111127/pnacio-608967/nacional/orientacion-educativa-es-asunto-politico-/>)

Tabla 104. El proyecto de contratos - programa en Uruguay I

Desde el momento que existe insatisfacción, parece razonable movilizarse para salir de la situación. De todos modos, ya hemos expresado que no sería necesario un apoyo específico para cambiar, pero estando disponible, vale la pena diseñar un plan. Posiblemente, eso también podría ser un comportamiento estratégico desde la AE.

EL PROYECTO DE CONTRATOS – PROGRAMA EN URUGUAY II

El sindicato de profesores de Montevideo logró suspender la elección de horas por tercera vez; En cuanto a los docentes, ANEP plantea actualizar el estatuto y establecer el profesor-cargo, para que los docentes se radiquen en un solo centro. Pero los plazos son extensos. Se pretende que en un principio cerca del 20% de los profesores elijan sus cargos de esta manera, y 'hacia el final de 2013 se espera contar con una evaluación sólida de los resultados de esta política', señala el documento; Para 'renovar y fortalecer la educación media' se pretende crear las Instituciones de Educación Media, que conjugarán las ofertas que actualmente dan Secundaria y UTU [formación profesional]. En 2012 se espera implementar entre 15 y 20 centros de este tipo (Sindicato logró bloquear Secundaria -El País 6dic2011 <http://www.elpais.com.uy/111206/pnacio-610895/nacional/sindicato-logro-bloquear-secundaria/>)

En cuanto a la enseñanza secundaria, más de la cuarta parte de los alumnos continúa perdiendo los cursos del año lectivo correspondiente. El 27,7% de los estudiantes perdió el año en 2010, cifra similar a la que se registró en 2009 (Más de la cuarta parte de los liceales pierden el año – La República 15dic2011 <http://www.lr21.com.uy/comunidad/1008021-mas-de-la-cuarta-parte-de-los-liceales-pierden-el-ano>)

En cuanto a la enseñanza media, el anuario indica que en 2010 'se mantienen los niveles de no aprobación de 2009', cuando el fracaso estudiantil alcanzó al 27,7% de los alumnos. 'El crecimiento de la no aprobación en relación con 2007 es de 17,3% y en relación con 2002 de 29,9%', apunta el informe (Persisten malos resultados educativos según el MEC – El País 15dic2011 <http://www.elpais.com.uy/111215/pnacio-612766/nacional/persisten-malos-resultados-educativos-segun-el-mec/>).

Tabla 105. El proyecto de contratos - programa en Uruguay II

Hecho el proyecto, habiéndole dedicado tiempo y reflexión; y, contando con el apoyo del claustro y del CE, quizás, el propio centro pudiera refinar su propuesta y llevarla adelante, con lo que tiene a su disposición. Para eso haría falta un líder.

Este tipo de actuación reforzaría la singularidad, identidad e impronta de los IES, en cualquier parte – Galicia o Uruguay. También significaría alejarse del isomorfismo de los centros. Quizás, habría demandas de mayor compromiso.

Para un sistema en el que los funcionarios tienen movilidad, entre las unidades administrativas, esas diferenciaciones no serían funcionales a sus intereses.

EL PROYECTO DE CONTRATOS – PROGRAMA EN GALICIA II

Hasta doscientos colegios se han presentado a la convocatoria de los contratos-programa; Educación quiere ser generosa e intentará que todos los centros que han elaborado un buen proyecto y merecen ser elegidos participen ya este año en el proyecto pionero en Galicia. La única limitación es la presupuestaria; La cifra de candidatos, dos centenares entre centros de Infantil y Primaria e Institutos de Secundaria, ha 'sorprendido' a la Consejería de Educación por el poco plazo que dieron a los equipos directivos para formular su proyecto, apenas dos meses y además coincidiendo con el final del curso, sin embargo, demuestra, según José Luis Mira, 'los grandes profesionales que hay en la educación gallega'; En Cataluña, Cantabria, Asturias y Canarias ya existen experiencias parecidas. 'La diferencia es que nosotros damos más autonomía y libertad a los centros para decidir cómo actuar para mejorar sus tasas de éxito escolar', explica José Luis Mira (Casi 200 colegios optan a estrenar la financiación por resultados en Galicia - La Opinión Coruña 14nov2011

<http://www.laopinioncoruna.es/sociedad/2011/11/14/200-colegios-optan-estrenar-financiacion-resultados-galicia/550970.html>)

El instituto Lamas de Abade, por ejemplo, se ha sumado al programa de apoyo y refuerzo, que ya se realizaba en el centro antes, y que tiene excelentes resultados. Dolores Picón, la directora, asegura que se firmó el contrato programa, (...) Se trata de una medida para alumnos de primero y segundo de ESO con malos resultados académicos, que acuden en horario extraescolar. Picón asegura que en un 80% de los casos, los menores que participaron otros años lograron sacar el curso, teniendo en cuenta que antes tenían un elevado número de suspensos; En el caso del instituto Rosalía de Castro los responsables del centro se han decantado por otro tipo de programas, en este caso de excelencia; En el total de Galicia los centros seleccionados fueron 173, pero tanto los colegios como los institutos pueden presentar más de una propuesta, de ahí que superen las 300; (Cuatro centros educativos optan a más fondos por sus resultados - La Voz de Galicia 28nov2011

http://www.lavozdeg Galicia.es/santiago/2011/11/28/0003_201111S28C1997.htm?utm_source=buscavoz&utm_medium=buscavoz)

Tabla 106. El proyecto de contratos - programa en Galicia II

4.3.3.2.3.4 Estilos de supervisión de la inspección

Cuarto. Los estilos de supervisión de la inspección deben tener alguna familiaridad con los estilos de dirección a los que se refiere la literatura de gestión y sobre la que se abunda en la primera parte.

En un bloque anterior, hemos anticipado una propuesta. Lo que denominamos acompañamiento. En muchos IES se ha debido recurrir a nombramientos extraordinarios y accidentales. Si la completitud formal de la pirámide jerárquica del sistema alcanza para satisfacer las necesidades de la estructura burocrática, en cambio parecería que no es suficiente para desarrollar un proceso de mejora continua en los institutos.

Vamos a comentar, a modo de ejemplo, la lista preliminar de centros de Lugo, que han sido seleccionados en el proyecto contratos-programa. Son seis IES, como anotamos previamente. De nuestro trabajo de campo podemos afirmar que los seis directores son vocacionales, pasaron por el proceso de selección y ocupan el cargo porque desean hacerlo.

Los siete programas que no fueron concedidos, también pertenecen a centros que tenían direcciones vocacionales, aunque vale aclarar que dos equipos directivos terminaban su mandato a fines de junio y pensaban dejar la dirección del IES. De todos modos, los plazos sugieren que debían ser ellos quienes lo diseñaran. En un caso, al menos, no hay lugar a dudas, porque la dirección actual ha sido nombrada en forma extraordinaria.

Por lo tanto, habría evidencia de que no se postuló ningún centro donde la dirección era ad hoc - accidental o extraordinaria. De manera que, incluso, podría ocurrir que con más experiencia sobre este particular, la AE *sabe* cuántos candidatos puede llegar a tener. Parecería que, si los centros con direcciones provisionales no abordan proyectos de cambio asistidos desde la AE, no es probable que los promuevan localmente. En esas instancias, sugerimos que, podría intervenir el inspector estimulando, asesorando, enseñando, acompañando.

El profesor de educación secundaria, que es licenciado en un área curricular, no cuenta con formación pedagógica en la base. En nuestra opinión, esa es una carencia que contribuye a exacerbar el mito de la libertad de cátedra, que le sirve de refugio, alguna vez. Es fácil trasladar el concepto de la libertad de cátedra, así concebida, al de la autonomía de los centros; y, al equiparar ambas etiquetas, sugerir que se le cercena la autoridad legal, cuando es director. Esa podría ser una causa de la escasez de vocaciones para la dirección. Las dos: la falta de formación pedagógica y la interpretación radical del fuero docente. Así, el ejercicio de la dirección vendría a convertirse en un laberinto de documentos.

Los directores vocacionales no terminan de dominar ese panorama. Por esa razón, podría ser que los profesores, que deciden incursionar en la dirección, cuenten con ciertas cualidades personales que les permiten sobreponerse a esas ansiedades, para construir su proyecto. Es decir, su voluntad debe enfrentar su ignorancia. Menos ignorancia podría requerir menos voluntad. En ese punto, es donde pensamos que el inspector podría ser un mediador eficaz. Sin embargo, aparentemente, no todos los inspectores de la provincia de

Lugo han tenido experiencia directriz en institutos, como hemos comentado antes. Parece ser que la condición de catedrático es una cualidad preferente. Dicho lo anterior, deberíamos exponer cuál es la responsabilidad formal de la IE.

4.3.3.2.3.4.1 Marco legal de la IE

Las actividades de la IE se establecen para cada año lectivo, a través del Plan General de Actuación de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia, para el curso. Durante el trabajo de campo estaba vigente la resolución correspondiente a 2010-2011⁸⁴.

El plan está fundamentado con extensa y detallada normativa, pero lo que más nos ha interesado es que constituye el producto de la consulta a los propios inspectores, según anuncia. Después aportaremos fragmentos de las normas descritas en el preámbulo del plan.

FUNDAMENTACIÓN DEL PLAN ANUAL DE LA IE

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación señala en su artículo 148, punto 2, (...) título VII, capítulo II.

El Decreto 99/2004, de 21 de mayo, y la Orden de 13 de diciembre de 2004, que lo desarrolla, regulan la organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia bajo criterios de jerarquía, trabajo en equipo, profesionalidad y especialización.

El Plan general de la Inspección Educativa, previsto en el artículo 9º del citado decreto y en el artículo 4 de la Orden de 13 de diciembre de 2004 es el plan de actuación necesario para garantizar el adecuado cumplimiento de las funciones encomendadas a la Inspección Educativa y para promover la mejora de la calidad del sistema educativo.

El presente plan constituye el marco de actuación de la Inspección Educativa de Galicia para el curso 2010-2011, estableciendo los objetivos generales para este período y el marco de intervención en los centros educativos, (...) y marcando las directrices para la elaboración de los planes de inspección provinciales bajo criterios que propicien una actuación coordinada.

En consecuencia, recoge las actuaciones de supervisión, asesoramiento y evaluación que la Inspección Educativa, en el ejercicio de sus competencias, realiza de modo habitual, conjugándolas con las actuaciones prioritarias y con las actuaciones específicas para este curso, en función de las necesidades detectadas y de las prioridades establecidas por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, (...).

Este plan se elaboró, previa consulta a las direcciones generales y secretarías generales de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria (...). Igualmente, **se tuvieron en cuenta las valoraciones y conclusiones recogidas en las memorias de los servicios territoriales de Inspección Educativa** y en la memoria general de inspección correspondientes al curso 2009-2010, al objeto de mejorar el plan general.

Para dar cumplimiento a lo establecido en los artículos 10 y 20 del Decreto 99/2004, de 21 de mayo, las jefaturas de los servicios territoriales de Inspección Educativa elaborarán los planes provinciales de actuación de la Inspección Educativa ateniéndose a las líneas básicas y prioritarias fijadas en el plan general, sin perjuicio del margen de flexibilidad y autonomía que la singularidad provincial exige para adecuar el plan y las actuaciones previstas a la realidad educativa de la provincia.

Figura 143. Fundamentación del plan anual de la IE

⁸⁴ Resolución de 26oct2010 (DOG n.215/2010) Visto el 16dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2010.nsf/FichaContenido/33EF6?OpenDocument>

El Plan General de Actuación para el curso 2011-2012 tiene el mismo preámbulo⁸⁵. En el bloque siguiente discutiremos las normas que se invocan. En ésta haremos una recopilación de las que consideramos pertinentes para nuestra exposición.

LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN LA LOE
<p>Las funciones de la inspección educativa son las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Supervisar y controlar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos así como los programas que en ellos inciden.b) Supervisar la práctica docente, la función directiva y colaborar en su mejora continua.c) Participar en la evaluación del sistema educativo y de los elementos que lo integran.(...)f) Asesorar, orientar e informar a los distintos sectores de la comunidad educativa en el ejercicio de sus derechos y en el cumplimiento de sus obligaciones.g) Emitir los informes solicitados por las Administraciones educativas respectivas o que se deriven del conocimiento de la realidad propio de la inspección educativa, a través de los cauces reglamentarios.h) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias. (LOE. Artículo art 151)
<p>La organización de la IE:</p> <p>2. La estructura a la que se refiere el apartado anterior podrá organizarse sobre la base de los perfiles profesionales de los inspectores, entendidos en función de los criterios siguientes: titulaciones universitarias, cursos de formación en el ejercicio de la inspección, experiencia profesional en la docencia y experiencia en la propia inspección educativa.</p> <p>3. En los procedimientos para la provisión de puestos de trabajo en la inspección educativa podrán tenerse en consideración las necesidades de las respectivas Administraciones educativas y podrá ser valorada como mérito la especialización de los aspirantes de acuerdo con las condiciones descritas en el apartado anterior (LOE. Artículo art 153)</p>
<p>Los inspectores:</p> <p>Para cumplir las funciones de la inspección educativa los inspectores tendrán las siguientes atribuciones:</p> <ul style="list-style-type: none">a) Conocer directamente todas las actividades que se realicen en los centros, a los cuales tendrán libre acceso.b) Examinar y comprobar la documentación académica, pedagógica y administrativa de los centros.c) Recibir de los restantes funcionarios y responsables de los centros y servicios educativos, públicos y privados, la necesaria colaboración para el desarrollo de sus actividades, para cuyo ejercicio los inspectores tendrán la consideración de autoridad pública.d) Cualesquiera otras que le sean atribuidas por las Administraciones educativas, dentro del ámbito de sus competencias. (LOE. Artículo art 151)

Figura 144. La inspección educativa en la LOE

El plan anual invoca el Decreto 99/2004⁸⁶. Esta norma está basada en la LOCE (10/2002 de 23 de diciembre) y en el RD 1538/2003, de 5 de diciembre. Ambas normas están derogadas desde la entrada en vigencia de la LOE. Sin embargo, como el artículo 153 de la LOE no tiene carácter básico - al amparo de la competencia que corresponde al Estado -, la parte dispositiva del decreto 99/2004 estaría vigente, excepto en aquellas disposiciones que remiten

⁸⁵ Resolución de 25nov2011 (DOG n.236/2011) Visto el 16dic2011 en: http://www.xunta.es/dog/Publicados/2011/20111213/AnuncioC3F1-011211-9436_gl.pdf

⁸⁶ (DOG n.99/2004) Visto el 17dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2004.nsf/FichaContenido/E58A?OpenDocument>

a las derogadas. Hemos seleccionado algunos fragmentos relacionados con nuestra investigación.

**ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA I -
DEC 99/2004**

- a) Controlar y supervisar, desde el punto de vista pedagógico y organizativo, el funcionamiento de los centros educativos, (...).
- b) Supervisar la práctica docente y colaborar en su mejora continua y en la del funcionamiento de los centros, así como en los procesos de reforma educativa y de renovación pedagógica.
- c) Participar en la evaluación del sistema educativo, especialmente en la que corresponde a los centros escolares, a la función directiva y a la función docente, a través del análisis de la organización, funcionamiento y resultados de los mismos. (Artículo 3º.- Funciones de la inspección educativa).
- a) Supervisar todos los centros, enseñanzas, etapas, niveles, programas y servicios educativos sin perjuicio de que el inspector del centro o autoridad superior requieran la intervención de un inspector especialista (Artículo 6º.-Atribuciones de los inspectores de Educación).
- 2. Cada Plan provincial de actuación de la Inspección será elaborado para cada curso escolar por el correspondiente jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa (...). (Artículo 10º.-Planes provinciales de actuación de la Inspección).
- g) Proponer al delegado provincial de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria la adscripción de los inspectores de educación a los equipos de inspección (...). (Artículo 20º.-Funciones del jefe del Servicio Provincial de Inspección Educativa).
- 7. Al frente de cada equipo de inspección de sector, el titular de la delegación provincial de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria, a propuesta del jefe del Servicio Provincial de Inspección, y una vez oído el equipo de inspectores, nombrará un inspector coordinador (Artículo 22º.- Equipos de inspección de sector educativo).
- 1. En cada Servicio Provincial de Inspección Educativa se constituirán áreas específicas de trabajo estructurales y áreas específicas de trabajo curriculares.
- 2. Las áreas específicas de trabajo estructurales tienen por objeto organizar la intervención de la Inspección Educativa en los campos de la evaluación, el control administrativo, la organización escolar, la planificación de los recursos y la escolarización. Estas áreas específicas podrán ampliarse de acuerdo con lo que la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria planifique.
- 3. Las áreas específicas de trabajo curriculares tienen por objeto organizar la intervención de la Inspección Educativa, de acuerdo con las áreas y materias que integran los currículos del sistema educativo.
- 4. Todos los inspectores de Educación estarán adscritos, como mínimo, a un área específica de trabajo estructural y a un área específica de trabajo curricular, en función de su especialidad, de su experiencia profesional, de su formación específica, así como de las necesidades de funcionamiento de la Inspección Educativa. (Artículo 24º.-Áreas específicas de trabajo).

Figura 145. Organización y Funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia I

El Decreto 99/2004, a su vez, tiene un desarrollo posterior a través de la Orden de 13 de diciembre de 2004⁸⁷. En este caso se desagrega el funciona-

⁸⁷ (DOG n.247) Visto el 24jul2012 en: http://www.xunta.es/dog/Publicados/2004/20041222/Anuncio2266A_gl.html

miento en tareas concretas, como por ejemplo, la evaluación de las prácticas docentes.

Esta norma describe el protocolo de la intervención del inspector en sus visitas a los centros y es donde se propone la elaboración del plan anual.

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA II - DEC 99/2004

1. La Junta Provincial de Inspección, que tendrá función asesora, estará integrada por la totalidad de los inspectores de educación de la provincia (...).

2. La Junta Provincial de Inspección tendrá las siguientes funciones:

a) Definir los criterios y procedimientos para la elaboración de la propuesta del Plan Provincial de Inspección.

b) Informar sobre el desarrollo del Plan Provincial de Inspección

c) Elaborar las propuestas sobre el perfeccionamiento y actualización en el ejercicio profesional de la Inspección Educativa. (Artículo 27º.-Junta Provincial de Inspección).

Las especialidades del cuerpo de inspectores de Educación que se tendrán en cuenta para determinar las plazas que serán objeto de la convocatoria del procedimiento selectivo de acceso al mencionado cuerpo, son las que se relacionan a continuación:

Educación preescolar, infantil y primaria; Lengua gallega; Lengua; Humanidades; Lenguas extranjeras y enseñanzas de idiomas; Matemáticas; Ciencias; Tecnología y formación profesional; Educación física y deportes; Educación artística; Pedagogía y psicología (Artículo 36º.-Plazas y especialidades).

2. Elaboración y defensa de una memoria que tendrá dos partes: una sobre la actualización científica y didáctica del aspirante en alguna de las áreas, materias o módulos de los que haya impartido enseñanza y otra sobre aspectos (...) relacionados con las actividades desarrolladas en los centros y el modo en el que el ejercicio de la función inspectora incide en la mejora de dichas actividades. (Artículo 44º.-Pruebas de la fase de oposición. La norma base es el RD 334/2004).

1. En la fase de concurso al cuerpo de inspectores de Educación se valorará la trayectoria profesional de los aspirantes y sus méritos específicos como docentes. Entre estos méritos, se tendrán especialmente en cuenta la preparación científica y didáctica en las áreas, materias o módulos de los que haya impartido enseñanza; el desempeño de cargos directivos con evaluación positiva y pertenecer a cualquiera de los cuerpos de catedráticos de las enseñanzas escolares. (...). (Artículo 45º.-Méritos. *Ibidem*).

1. Este derecho y deber de perfeccionamiento y actualización profesional de los inspectores de Educación se desarrollará anualmente a través del plan (...) en el que se procurará la colaboración de las universidades e instituciones superiores de formación.

(...)

3. En la elaboración y propuesta de este plan (...) se tendrán en cuenta las propuestas formuladas por los servicios provinciales de Inspección (Artículo 56º.-Plan de perfeccionamiento y actualización).

Figura 146. Organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia II

ORGANIZACIÓN Y FUNCIONAMIENTO DE LA INSPECCIÓN EDUCATIVA EN GALICIA III - Ord 13dic04

(...) los inspectores promoverán el intercambio de experiencias educativas y favorecerán cualquier aspecto tendente a la mejora de la calidad de la enseñanza (Artículo 1º.-Funciones de la Inspección Educativa).

c) Observar el desarrollo de la actividad docente para comprobar, por medio de los instrumentos de evaluación adecuados, la eficacia de los procesos y resultados educativos (Artículo 2º.-Atribuciones de los inspectores de educación).

4. Son objetivos del Plan general los siguientes:

a) Concretar las actividades de supervisión, asesoramiento y evaluación que todos los inspectores de Educación tienen encomendadas.

b) Priorizar las actuaciones de la Inspección en función de las necesidades detectadas, así como de los objetivos en la mejora de la calidad programados por la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.

c) Establecer los criterios necesarios que propicien una actuación coordinada de la Inspección en el ejercicio de sus funciones (Artículo 4º.-Plan general de la inspección educativa).

Para su elaboración se tendrán en cuenta las sugerencias de la Junta Provincial de Inspección recogidas en la memoria del curso anterior (Artículo 5º.-Plan provincial de actuación de la inspección).

1. La visita es el procedimiento de actuación habitual de la inspección para desarrollar sus funciones en los centros educativos. A través de la misma el inspector conocerá directamente el funcionamiento del centro, órganos colegiados, equipos docentes, servicios y programas, el profesorado y la función directiva.

Asimismo, permitirá el asesoramiento a la Comunidad Educativa.

2. Tipos de visita:

a) Generales: son aquellas visitas en las que se realiza un análisis y valoración de la actividad educativa de acuerdo con la programación del Plan provincial.

b) Específicas: son aquellas visitas que se realizan para dar respuesta a una necesidad concreta y determinada (Artículo 6º.-La visita de inspección).

b) Servicio Provincial de Inspección Educativa de Lugo, integrado por 15 inspectores y estructurado del siguiente modo:

Sede de Lugo: 1 sector y 14 subsectores.

(...)

3. La antedicha adscripción se llevará a cabo en el marco de una reunión de la Junta Provincial de Inspección, teniendo en cuenta lo siguiente:

a) Áreas específicas de trabajo estructurales: experiencia profesional, formación específica de los inspectores y necesidades de funcionamiento de la Inspección Educativa.

b) Áreas específicas de trabajo curriculares: especialidad a la que está adscrito el inspector.

c) La elección se realizará con criterios de equidad y en la procura del mutuo acuerdo (Artículo 9º.- Los servicios provinciales de Inspección Educativa).

3. La Junta Provincial de Inspección (...) se reunirá preceptivamente con carácter ordinario una vez al mes (...).

4. Las reuniones del equipo de inspectores de sector (...) se celebrarán ordinariamente una vez a la semana (...) (Artículo 11º.- Órganos de coordinación y asesoramiento de la Inspección Educativa).

Figura 147. Organización y funcionamiento de la Inspección Educativa en Galicia III

4.3.3.2.3.4.2 *Discusión del marco legal de la IE*

En la discusión del marco legal de la IE pensamos que son relevantes la organización y las tareas dispuestas según el ordenamiento normativo, para abordar, al final, el proceso de selección de los inspectores.

La IE es un órgano técnico de la AE y es, en la estructura del sistema educativo, el enlace formal entre el IES y la AE. Está integrada por funcionarios docentes de carrera que forman parte del Cuerpo de Inspectores de Educación⁸⁸ (CIE). Depende de una autoridad política, la cabeza de la IE es un cargo de confianza del gobierno. Para su función, se relaciona i) con los directores de los IES - que en esencia, son nombrados tras un proceso de selección donde participa la comunidad educativa local⁸⁹; y, ii) con los profesores, -que también forman cuerpo - y de los que proceden los inspectores.

Aunque las normas mencionan una estructura escalonada de sedes, sectores y subsectores, una disposición establece que las sedes con un solo sector serán coordinadas por el jefe del servicio de inspección. Así, como en la provincia de Lugo hay un solo sector, se elimina un nivel de responsabilidad y también de burocracia. A cambio, uno de los órganos de asesoramiento se diluye, la Junta de Coordinadores de Sector. Y la reunión mensual de la Junta Provincial de Inspección, se confunde con la reunión de inspectores del equipo de sector (art.27º del decreto 99/2004 y art.11º de la orden de 13dic2004).

En la práctica, la estructura de la inspección es más sencilla, en Lugo, de lo que puede deducirse en una primera lectura del marco legal. Si eso influye en la capacidad de decisión, o en la responsabilidad, de quienes reúnen en su persona lo que la normativa atribuye a un grupo, es discutible, porque se trata de órganos asesores cuyas recomendaciones no son vinculantes. Es cierto, también, que las recomendaciones podrían limitarse a la voluntad unipersonal del responsable, pero plantearlo no lo hace más o menos real. Es un dato latente, nada más. Podría discutirse, si así, se refuerza la línea

⁸⁸ Obviamos la referencia a los casos particulares de funcionarios que accedieron a cuerpos en extinción.

⁸⁹ A veces o muchas, los nombramientos son extraordinarios o accidentales, y por lo tanto precarios.

jerárquica, en comparación con las provincias que tienen más de un sector, - como Coruña y Pontevedra -; pero, nuestro estudio está centrado en Lugo.

Las tareas que realiza la IE son las que se detallan en cada plan anual. El plan es aprobado actualmente por el Director General de Educación (...) (art.9º del Decreto 99/2004). Para el curso 2010-2011, las tareas descritas en forma de actuaciones prioritarias, ordinarias, específicas eran de 45 tipos diferentes: (i) siete tipos de actuaciones prioritarias, determinadas por la Consejería de Educación y Ordenación Universitaria, en respuesta a las necesidades del sistema educativo y las nuevas demandas sociales en materia de educación; (ii) 28 tipos de actuaciones habituales, del propio desarrollo de las funciones de la Inspección Educativa y que se repiten todos los años, sin perjuicio de otras que se puedan realizar en el ámbito de las competencias de la Inspección Educativa; (iii) 10 tipos de actuaciones específicas, que tienen por objeto la recogida de datos o la supervisión, en temas que pueden ser de especial interés para la política educativa de la Consejería. En suma, a las 28 tareas habituales mínimas que realiza la IE, se le han agregado 17 que dependen de decisiones políticas. No es una objeción, sino un dato. Como hipótesis, sugerimos que las actuaciones prioritarias y específicas preceden a las habituales, en la distribución de tiempo, esfuerzo y demás recursos.

De los 45 tipos de tareas, o actuaciones, consideramos relacionadas con este proyecto, 19. Estas tareas, en realidad, también podrían ordenarse en: áreas específicas de trabajo estructurales (E); y, áreas específicas de trabajo curriculares (C) (art.24º del Decreto 99/2004⁹⁰). Algunas actuaciones podrían formar parte de las dos categorías

⁹⁰ 2. Las áreas específicas de trabajo estructurales tienen por objeto organizar la intervención de la Inspección Educativa en los campos de la evaluación, el control administrativo, la organización escolar, la planificación de los recursos y la escolarización. Estas áreas específicas podrán ampliarse de acuerdo con lo que la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria planifique.

3. Las áreas específicas de trabajo curriculares tienen por objeto organizar la intervención de la Inspección Educativa, de acuerdo con las áreas y materias que integran los currículos del sistema educativo.

Dicho de otro modo, las áreas específicas de trabajo estructurales en los IES, que es el foco de referencia de la actuación de la IE, es en esencia lo que está bajo la responsabilidad inmediata del director y su equipo directivo. Las áreas específicas de trabajo curriculares vendrían a ser la actividad docente propiamente dicha, que realizan los profesores desde los departamentos correspondientes.

ACTIVIDADES DE LA IE RELACIONADAS CON EL PROYECTO DE INVESTIGACIÓN	
(i) Prioritarias	
1.	Supervisión y asesoramiento de los desarrollos curriculares y organizativos, con especial atención a las programaciones didácticas. (E) (C)
2.	Asesoramiento y participación en el desarrollo de la evaluación de diagnóstico y en el establecimiento de planes de mejora en los centros, en referencia a las competencias evaluadas en educación primaria y educación secundaria. (E) (C)
(ii) Habituales	
3.	Supervisión de la organización y funcionamiento de los centros públicos, programas y servicios. (E) (C)
4.	Asesoramiento a los equipos directivos sobre los aspectos normativos, técnicos y científicos de la organización y funcionamiento de los centros docentes. (E)
5.	Asesoramiento al profesorado en los aspectos normativos y curriculares. (E) (C)
6.	Análisis de los resultados de evaluación y promoción de primaria, ESO, bachillerato, PDC, PCPI, (...). (E)
7.	Participación en el proceso de selección de directores y directoras de centros escolares públicos. (E)
8.	Participación en la modificación de la red de centros y arreglos escolares, en la determinación de los catálogos de profesorado, supresiones de puestos de trabajo, modificaciones y en el control de la optimización de los recursos humanos de los centros. (E)
9.	Previsiones de ofertas de enseñanzas y estudio de la racionalización de la oferta educativa. (E)
10.	Evaluación de la función directiva y de la fase de prácticas del profesorado que accede a la función pública docente. (E)
11.	Detección de necesidades, colaboración y seguimiento de las actividades de formación y perfeccionamiento del profesorado. (E) (C)
12.	Planificación de necesidades de profesorado. (E)
13.	Autorización de adaptaciones curriculares, incorporación a programas de diversificación curricular y al PCPI con carácter excepcional. Informes sobre flexibilización del período de escolarización. (E) (C)
14.	Control del absentismo del profesorado y del alumnado. (E)
(iii) Específicas	
15.	Seguimiento del mínimo de alumnado matriculado en ciclos formativos y PCPI y de su adecuación a la ratio establecida. (E)
16.	Evaluación en centros públicos de los equipos de ciclo y de los departamentos didácticos, centrándose preferentemente en lo relativo a su organización y funcionamiento, a la implantación de nuevos currículos y a la programación didáctica y a su aplicación en el aula. (E) (C)
17.	Estudio de las necesidades para la implantación del PCPI. (E)
18.	Supervisión y análisis de las medidas de atención a la diversidad. (E)
19.	Evaluación de programas en centros educativos fuera de horario lectivo. (E)

Figura 148. Actividades de la IE relacionadas con el proyecto de investigación

La clasificación anterior de las tareas, realizada desde una comprensión literal de las normas, indicaría que prácticamente todas se relacionan con las dos áreas. No obstante, en cuanto a los profesores, la IE se ocupa más bien del cumplimiento formal; o sea, de que la documentación se cumplimente en

tiempo y forma. De ello se desprende, que valdría como prueba del desempeño. Un director expresaba que solamente ingresaba a la clase de un profesor para acompañar al inspector, pero que eso rara vez ocurría.

Podríamos decir que, a la vista de que las tareas comparten las áreas, la IE optaría por satisfacerlas relacionándose principalmente, o exclusivamente, con los directores y sus equipos. Todas las tareas seleccionadas pueden agruparse en: asesorar; seguir; supervisar; evaluar⁹¹. Del DRAE (RAE, 2001) trajimos la definición que, para cada una de estas palabras, convendría a esta discusión.

DEFINICIÓN DE TÉRMINOS DE LA DISCUSIÓN

asesorar. (De asesor). 1. tr. Dar consejo o dictamen.

seguir. (Del lat. *sequire, de sequi, con la t. de ire). (...) 4. tr. Ir en compañía de alguien. Vine con él y le seguí siempre. (...) 6. tr. Dirigir la vista hacia un objeto que se mueve y mantener la visión de él. 7. tr. Observar atentamente el curso de un negocio (...). 8. tr. Tratar o manejar un negocio o pleito, haciendo las diligencias conducentes para su logro.

supervisar. 1. tr. Ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros. A su vez, inspeccionar. (De inspección). 1. tr. Examinar, reconocer atentamente y diferente de

evaluar. (Del fr. évaluer). 1. tr. Señalar el valor de algo. 2. tr. Estimar, apreciar, calcular el valor de algo.

Tabla 107. Definición de términos de la discusión

Procurando un nivel mayor de generalización, podríamos asociar: i) dar consejo o dictamen; ii) ir en compañía de alguien; iii) (con cierta laxitud), tratar o manejar un negocio o pleito, haciendo las diligencias conducentes para su logro; iv) (un poco más neutro), dirigir la vista hacia un objeto que se mueve y mantener la visión de él. Todos estos conceptos, englobados en la noción de *apoyo*.

La otra asociación: i) observar atentamente el curso de un negocio; ii) ejercer la inspección superior en trabajos realizados por otros; iii) señalar el valor de algo; y, iv) estimar, apreciar, calcular el valor de algo, podrían reunirse en la noción de *control*.

Las actuaciones de la IE, que consideramos relevantes en relación con este proyecto, podrían ser referidas como: actividades de *apoyo*; y; actividades de *control*, referidas a la dirección de los IES.

⁹¹ Con la salvedad de acompañar el planteo de Scriven (1991) de que la evaluación es una transdisciplina y de que se aborda su discusión en la primera parte del informe, nos interesa discutir la diferencia entre señalar y estimar. Señalar parece más preciso que estimar, de lo cual sugerimos que el primero responde a algún tipo de medición objetiva o al menos a la aplicación de un criterio compartido; mientras que el segundo parece más intangible, quizás basado en la experiencia – intransferible, dicho sea de paso – o en la capacidad legal, o de facto, del evaluador.

A modo de resumen, entonces, considerando el marco de actuación de la IE de acuerdo con la normativa vigente, su participación en el espacio de interrelación AE-IES requiere que sus representantes, los inspectores, al mismo tiempo - o sucesivamente -, apoyen el trabajo de los directores y lo controlen. De esta revelación, se desprende la pregunta sobre quiénes son los inspectores y cómo llegan a serlo.

4.3.3.2.3.4.3 Acceso al Cuerpo de Inspectores de Educación (CIE)

El acceso al CIE, en la Comunidad Autónoma de Galicia, está regulado por el RD 334/2004⁹² y el Decreto 99/2004⁹³. Mencionaremos solamente las que nos han parecido más significativas.

En primer lugar, cualquier docente del Cuerpo de Profesores, que tenga seis años de antigüedad, está en condiciones de presentarse a una convocatoria. El resto puede agregar a la puntuación de los méritos, y lo comentaremos; sin embargo, para llegar a esa instancia es necesario superar las pruebas de la oposición, que son todas eliminatorias.

El candidato a inspector es evaluado en cuanto a su especialidad y es evaluado en cuanto a sus conocimientos técnicos para ser inspector, aunque una formación específica solamente está disponible para quienes superen el concurso y sean nombrados inspectores en prácticas. Podría ser, que la AE esperara que existiera alguna oferta de las universidades o de las asociaciones de inspectores para prepararse. Podría ser, que la versación en cuestiones de inspección se concentre en la aplicación de normas jurídicas, en cuyo caso, todas las

MÉRITOS EN LA OPOSICIÓN PARA INSPECTOR

1. trayectoria profesional
2. méritos específicos como docentes
 - a. preparación científica y didáctica en las áreas, asignaturas o módulos cuya enseñanza se ha impartido
 - b. desempeño de cargos directivos con evaluación positiva
 - c. pertenecer a cualquiera de los cuerpos de catedráticos de las enseñanzas escolares (art.23º)

En el Anexo II se establece el baremo:

Trayectoria profesional: máximo cinco puntos. Ejercicio de cargos directivos: máximo cuatro puntos. Preparación científica y didáctica y otros méritos: máximo dos puntos. Los aspirantes no podrán alcanzar más de 10 puntos por la valoración de sus méritos.

Figura 149. Méritos en la oposición para inspector

⁹² BOE n.51/2004 Visto el 17dic2011 en: <http://www.boe.es/boe/dias/2004/02/28/pdfs/A09351-09369.pdf>

⁹³ Visto el 17dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2004.nsf/FichaContenido/E58A?OpenDocument>

personas son responsables de conocerlas, entenderlas y aplicarlas. Pero, sobre todo, la selección pasa por tener buena memoria. Esto vale dos tercios de la puntuación final. Superadas las oposiciones, se valoran los méritos. El RD 322/2004 señala el orden de precedencia para valorar los méritos

Vamos a dar algunos ejemplos en base a la asignación de puntos que aparece en el anexo de la norma. Un profesor con doce años de carrera, que pertenece al Cuerpo de Catedráticos, y que durante, al menos, ocho años integró un equipo directivo, sin ser director, obtiene el máximo en los dos primeros, ítems de méritos, totalizando nueve puntos. Esto es objetivo. La forma de asignar puntos a la preparación científica y didáctica y otros méritos, depende de la convocatoria en particular. Aún alcanzando los diez puntos, para el resultado final, se tiene en cuenta dos tercios. En la prueba de oposición también se asignan hasta diez puntos. Del resultado se tiene en cuenta dos tercios.

Un profesor que no ha ocupado cargos directivos puede acumular hasta siete puntos de méritos, de los cuales se tendrán en cuenta un tercio. De este modo, la diferencia real entre tener, o no, experiencia directiva puede ser un tercio de diez menos un tercio de siete, o sea un punto⁹⁴. Este candidato parecería tener una vocación hacia las áreas específicas de trabajo curriculares.

Los inspectores admitidos mediante este procedimiento, hayan sido o no directores, tienen las tareas que mencionamos antes: apoyo y control de las direcciones de los IES y demás centros docentes. Todos participan en áreas específicas de trabajo estructurales y áreas específicas de trabajo curriculares.

En Uruguay hay dos categorías generales de inspectores de la educación secundaria: unos dependen de la Inspección Técnica, otros dependen de la Inspección de Institutos y Liceos.

⁹⁴ $10/3 - 7/3 = (10-7)/3 = 3/3 = 1$

En la Inspección Técnica están los inspectores de cada asignatura curricular. Son los que apoyan y controlan a cada docente de su asignatura. En la inspección de cada asignatura se administra el currículum, es decir, se diseñan y proponen los contenidos de cada curso, muchas veces en coordinación con las asociaciones de profesores respectivos. También, se hacen sugerencias sobre instrumentos de evaluación y se divulgan buenas prácticas, pero los docentes tienen libertad de cátedra.

Estos inspectores realizan visitas con un protocolo de actuación que está regulado y evalúan a los profesores cada año según unos parámetros que forman parte del Estatuto del Funcionario Docente. Los parámetros podrían refinarse estableciendo niveles de desempeño o al menos abrirse una discusión al respecto. Por el momento, dependen de la experiencia y comparación en el terreno, que realizan los inspectores. En general, los de la misma asignatura comparten criterios y son profesores en las carreras de grado para profesorado. Para ser inspector de asignatura, se requiere ser docente de carrera de la asignatura, egresado con la especialidad. En las convocatorias entre 1996 y 2006, se ha solicitado entre doce y dieciséis años de carrera.

En la Inspección de Institutos y Liceos, se reúnen los inspectores que tienen a su cargo el apoyo y control de las direcciones de los centros de educación secundaria, y lo que refiere a todo lo que ocurre fuera del aula. Para ser inspector de institutos, se requiere ser docente de carrera de cualquier especialidad y haber ejercido la dirección por al menos tres años completos. En las convocatorias entre 1996 y 2006, se ha solicitado entre doce y dieciséis años de carrera.

Podríamos decir que en Galicia, todos los inspectores, al menos en el marco legal, actúan en áreas específicas de trabajo estructurales y áreas específicas de trabajo curriculares. En Uruguay, hay un tipo específico de inspector para cada área. Desconocemos el efecto práctico desde la perspectiva de la IE, pero apelaremos a lo que han divulgado los inspectores.

4.3.3.2.3.4.4 La IE vista por los inspectores

Los inspectores no estuvieron disponibles para consultarlos personalmente; sin embargo, la IE vista por los inspectores ha sido motivo de numerosos artículos en revistas especializadas. Pérez Morán⁹⁵ (2009) y Secadura⁹⁶ (2011), dan cuenta, con diferencia de unos dos años, de prácticamente la misma perspectiva. El primero, hace referencia expresamente a la IE en la Comunidad Autónoma de Galicia; Secadura, hace un análisis de lo que ocurre en las 17 CCAA y en el MEC, llegando a conclusiones similares.

Pérez Morán es inspector de educación en Lugo, y estaba ejerciendo ese cargo en el curso 2010-2011, cuando se realizó el trabajo de campo. En 2011-2012, continuaba allí. En 2009, era el Presidente de la Asociación de Inspectores de Educación de Galicia. (AIEG). En esa calidad escribió el artículo de que damos cuenta.

En primer lugar, podría ser que los inspectores no están satisfechos con el trabajo que realizan, en cumplimiento de los planes anuales descritos más arriba. Por el lado de los directores, han cuestionado el tiempo que dedican al papeleo, produciendo información a pedido de los inspectores; del lado de los inspectores, su opinión no parece diferente.

La organización de la IE, que cruza lo estructural con lo curricular, también es objeto de discusión. Entienden que, mientras el acceso al CIE se realiza a partir de las especialidades, la asignación de tareas no se compadece con ese criterio. Como consecuencia práctica de la aplicación del Decreto 99/2004, los nuevos inspectores tuvieron responsabilidades sobre niveles del sistema de los que no tenían experiencia ni conocimiento

Parte del problema para proponer un cambio de modelo parte de las diferentes concepciones de IE, que no han llegado a un acuerdo sobre la organización de su trabajo. El modelo combinado actual parece que ha dejado de lado

⁹⁵ Visto el 15dic2011 en: http://adide.org/revista/images/stories/pdf_10/ase10_co01.pdf

⁹⁶ Visto el 15dic2011 en: http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=71

algunas prácticas de la inspección, que Pérez Morán considera necesario re-implantar, el modelo gerencial.

Al mismo tiempo sugiere que el modelo establecido en el Decreto 99/2004 no estaría funcionando en la práctica. Pone de manifiesto la ausencia de la IE en actividades que deberían contar con su contribución efectiva, como los programas de innovación y reforma educativa, elaboración de legislación, formación del profesorado, diseño curricular. En realidad, considera que la participación actual es meramente testimonial. Por esa razón, expone lo que a su juicio considera **falta de modelo claro de inspección educativa** y propone reflexionar sobre lo que ha denominado **estrategias para que la inspección educativa pueda contribuir, de manera significativa, a la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza**.

Pérez Morán (2009) propone una serie de medidas para potenciar la presencia de los inspectores en diferentes ámbitos, sobre todo en los de asesoramiento y decisión, para definir un modelo claro de

Los INSPECTORES la IE y el CIE

(Pérez Morán, 2009)

(...) se nos **incrementan los trabajos de información de temas sin peso específico alguno en el funcionamiento del sistema educativo**

(...) no existe un modelo claro de inspección educativa puesto que, al tiempo que se fijan unas especialidades básicas para el ingreso en el cuerpo de inspectores/as de educación, la adscripción de los inspectores/as a los centros no responde, en absoluto, a un criterio de especialización sino que se hace atendiendo 'a las necesidades educativas, las prioridades del inspector/a, la experiencia profesional y la antigüedad en el cuadro de personal, en el cuerpo o como funcionario'

(...) se vieron obligados a hacerse cargo de todos los centros de un subsector, con la consiguiente dificultad para atender a un abanico de centros que van desde la educación infantil al bachillerato pasando por la formación profesional, las enseñanzas especiales, etc.

Con el D. 99/2004, aunque se conservan las funciones clásicas de control y supervisión, asesoramiento, evaluación e información, **desaparece toda referencia a las funciones de planificación**. Abandonamos así uno de los modelos básicos de la inspección: **el modelo gerencial o de 'management'** escolar (...) se pierde la posibilidad de dar respuestas (...) a las necesidades de gestión de los centros que comprende las tareas de **planificación, organización, coordinación y gestión de los recursos**. Al tiempo vemos cómo (...), la inspección no tiene ningún papel relevante, papel que tampoco se antoja importante en relación con las evaluaciones de diagnóstico previstas en la LOE (...). Además, en las escasas cuestiones de evaluación en que participamos (...), nuestra intervención se convierte en un puro trámite con escasa o nula capacidad de decisión

Este debate enfrenta a los partidarios de la organización de la inspección por especialidades atendiendo tan solo al origen docente de cada uno de los componentes de la inspección y los defensores de llevar a cabo la adscripción atendiendo también a otros factores como la formación, la experiencia, o la voluntariedad de cada uno de sus miembros

La **organización especializada** (...) con **áreas de trabajo específicas estructurales** (evaluación, control administrativo, organización escolar, planificación de recursos, etc.) y **curriculares** (en función de las especialidades, la experiencia profesional, etc.), no llegó a fructificar. En los planes provinciales los inspectores/as se adscribieron a estas áreas de trabajo pero estas no llegaron a funcionar de manera organizada y continua. Como consecuencia **la coordinación interprovincial** se ve limitada a las reuniones mensuales de la Junta de Jefes de servicio. Esta escasa coordinación interprovincial tiene como consecuencia la **inexistencia de protocolos comunes de actuación**

Tabla 108. Los inspectores la IE y el CIE

inspección que no dependa de los tiempos y los avatares políticos. Además, entiende que los inspectores deben reivindicar un papel protagonista en la planificación, la gestión y la evaluación de la educación.

Entendemos que estas manifestaciones cuestionando los cambios en la IE, - como dependiendo de los tiempos y avatares políticos -, es semejante a las que han planteado algunos directores acerca de la legislación educativa. Sin embargo, en este caso, parece que la reforma educativa no está en discusión, ni se asocia a los mismos parámetros, con lo cual sugiere que la comparten, pero no así el papel que les ha tocado desempeñar. Por ejemplo, considera necesario, en esa estrategia **recuperar para la inspección el modelo gerencial o de ‘management’ escolar**. No es claro el concepto, a los fines de deducir un emergente válido para producir información. Es decir, el papel gerencial es ejecutivo, pero la LOE le atribuye esa función a los equipos directivos; a los claustros; a los CCEE, de los cuales los inspectores forman parte. Entonces, sin mayor detalle, esta aspiración podría resultar conflictiva, en ese espacio de interrelación del IES-AE, del que hemos hablado.

El reclamo por un papel más incisivo de los inspectores fue también una de las razones por las cuales un proyecto de reforma educativa llevado adelante en Uruguay, entre 1996 y 2004, se frustró. En realidad, no se planteó abiertamente, pero la autonomía o mejor dicho, las mayores atribuciones que tenían los directores, no configuraban un nuevo espacio de autoridad, sino la transferencia de capacidades; por lo tanto, alguien tenía que perderlas, el escalón inmediato superior. Esa fue la crisis, y esos mandos medios, en la práctica, hicieron lo necesario para recuperar su relevancia.

De las dos ideas anteriores, podría enunciarse la hipótesis de que, en el espacio de interrelación IES-AE podría existir una competencia por el control efectivo del sistema educativo, en el nivel operativo (Mintzberg, 2009). Para sustentar la hipótesis plantearemos que, en ausencia de directores vocacionales, parecería que tiende a reforzarse el modelo tradicional de IES. Por refuerzo del modelo, debe interpretarse la ausencia o escasa presencia de proyectos de mejora por iniciativa local, de lo cual dimos cuenta en el ejem-

plo de los contratos-programa. En esos casos, la fuerte recomendación, o la imposición lisa y llana, desde la IE podrían llegar a demostrar su pertinencia para encabezar, conducir, un modelo gerencial.

Mintzberg (2011a), plantea que equipos pequeños en niveles medios de gestión, pueden ser más efectivos en cambiar una organización, que esfuerzos forzados desde la cúpula. Cabe preguntarse cuál es la organización educativa, o cómo debe mirarse la organización educativa, que tiene unidades independientes en el nivel operativo, que son organizaciones en sí mismas, y que tienen un grado de autonomía legal. Si la IE es el nivel medio en el sistema educativo, la dirección es la cúpula en el IES. Son perspectivas diferentes que deberían llegar a complementarse.

Pérez Morán (2009) aspira a recuperar autoridad moral para la inspección, y al mismo tiempo, deja entrever que autoridad legal tiene suficiente. En su alegato por la IE, termina recuperando un pensamiento que parece alineado con la noción de apoyo que describimos más arriba.

LA VISION DE LOS INSPECTORES DE GALICIA

(Pérez Morán, 2009)

(...) **recuperar para la inspección la 'AUTORITAS'**. No me refiero a la autoridad legal que se recoge en toda nuestra normativa sino a la **AUTORIDAD MORAL** que se consigue con el compromiso profesional con la Comunidad Educativa y con la Administración, con el trabajo bien hecho, la responsabilidad, la honradez y la profesionalidad

(...) un nuevo orden que, siguiendo a Gómez Dacal, requiere:

'a. De la presencia de los inspectores/as en las instituciones educativas para trabajar con sus miembros llevándoles planteamientos transformacionales en el cumplimiento de las leyes, en la orientación de la enseñanza, en la valoración de la eficiencia docente y en la planificación de su futuro desarrollo.

b. De una 'presencia'.... en la que destaque el papel instrumental, no coactivo, del inspector/a y que genere en inspectores/as y profesores/as un estado de opinión y una práctica profesional basados en el compromiso mutuo con la eficiente consecución de los objetivos de la educación.....'

Tabla 109. La visión de los inspectores de Galicia

Más reciente, Secadura, (2011), del Servicio de Inspección Educativa de Madrid-Capital, planteó la necesidad de un cambio de modelo de IE y el problema de la delimitación del punto de referencia. Realizó un estudio comparativo de la legislación de España. En opinión de este inspector, la IE está obsoleta, se ha quedado en un formato que ha caducado, sigue anclada a criterios organizativos y funcionales que nacieron en el desarrollo de la Ley General de Educación de 1970. Debería revisarse en virtud de los cambios en el sistema y de los avances tecnológicos que facilitan el procesamiento y acceso a la información entre los niveles del sistema.

En una comparación de las tareas que realizan todas las IE de España, concluye con dos puntos: 1) la mayor parte del tiempo de planificación se ocupa en actividades hacia el Centro docente; y, 2) detalla una extensa lista de actuaciones recurrentes, por su reiteración en la IE y por que coinciden entre CCAA.

De la lista de consecuencias hemos seleccionado las siguientes porque coinciden, como anunciamos, con los planteos de Lugo. Está el cuestionamiento a las actuaciones recurrentes y rutinarias que no tienen apenas proyección de optimización, ni para el propio Centro. El impacto de que los centros escolares tienen reconocida una notable autonomía, lo que debería influir en el estilo de las intervenciones de la IE. Por lo mismo, no hay necesidad de un control cotidiano y constante por parte de la IE. En definitiva, un modelo de supervisión periódica, a medio, o mejor, largo plazo.

UN MODELO DE INSPECCIÓN PARA ESTE TIEMPO

(Secadura, 2011)

(...) la Inspección educativa en España necesita un nuevo modelo, un cambio casi radical en su organización y en sus procesos, que le permita tener relevancia en el ámbito educativo del futuro. (...) en la actualidad, observamos que la contradicción esencial está en delimitar si el referente de la intervención inspectora debe ser el Centro docente o, por el contrario, el Sistema educativo, de forma general, amplia y extensa. (...) en la práctica generalidad de las Inspecciones, las actuaciones discurren alrededor del Centro docente, el cual es el foco cardinal para la programación del trabajo

(...) la proximidad entre la Administración directiva (política) y los propios Centros docentes; la creación de nuevas unidades administrativas de naturaleza gestora directa (...); la potenciación administrativa del rol de los directores de centros; y la gestión mediante soportes y medios electrónicos que facilitan los procesos de información e intercambio (...) y otras variables, (...) avalan que la Inspección se está situando en una especie de tierra media, sin campo propio (tierra vacía)

(...) la actividad de la Inspección se monta, sobre todo, pensando en la incidencia que se producirá en el correspondiente Centro implicado, más que en la repercusión posible hacia el conjunto de centros o hacia el sistema escolar

La ocupación de la mayor parte del tiempo operativo en actuaciones habituales, e incidentales, con naturaleza burocrática, recursivas, sin calado, por su falta de transcendencia. (...) Su exceso y la poca efectividad hacen que tengan poco sentido.

La Inspección, por un lado es un órgano de control y supervisión de la actividad escolar; pero, simultáneamente, debe ser comedida y aceptar la potestad autónoma de los centros en factores organizativos, pedagógicos y de gestión. (...) La apertura legal para poder implantar regímenes singulares de organización, es de patente relevancia, (...) la intervención inspectora no debe realizar una acción de injerencia habitual, sino de seguimiento equilibrado, prudente, muy planificado en el control de los tiempos.

(...) los directores de los centros deben ser los verdaderos responsables de la organización y funcionamiento de los mismos, con la máxima autonomía

La ocupación de la mayor parte del tiempo operativo en actuaciones habituales, e incidentales, con naturaleza burocrática, recursivas, sin calado, por su falta de transcendencia. (...) Su exceso y la poca efectividad hacen que tengan poco sentido.

Tanto la capacidad autónoma de los centros, como el nuevo perfil de los directivos, exigen otro modelo de intervención de la Inspección educativa, que no debería tener un seguimiento tan constante y frecuente

Tabla 110. Un modelo de inspección para este tiempo

Al final, igual que expresaba Pérez Morán (2009), Secadura (2011) aboga porque la IE debería enfocar su intervención hacia los problemas relevantes

del sistema educativo y participar en los órganos consultivos y de evaluación, para hacer llegar su conocimiento y las oportunas propuestas.

De lo planteado por los inspectores en estos dos artículos, diferentes en el tiempo y en el entorno, pero similares en su contenido, parece razonable recoger como dato de la realidad, de Lugo, por lo menos:

1. Que la IE estaría actuando con un modelo de organización y funcionamiento que no satisface a los inspectores
2. Que la actuación de la IE enfocada en el centro educativo no sería consecuente con la autonomía atribuida a los IES, en la LOE
3. Que la recurrencia de las intervenciones no constituiría aporte significativo al desarrollo de los centros
4. Que nuevas unidades administrativas estarían llevando adelante actividades en las que podría intervenir la IE
5. Que las actuaciones de apoyo a directivos y profesores descritas en los planes anuales serían testimoniales

Como concepto unificador, y preocupante a la vez, daría la impresión de que las actuaciones dispuestas en el plan anual de la IE, no estarían aportando beneficios evidentes a nivel local o sistémico, y en cambio, funcionarían como distractores en la gestión de los IES.

Ahora bien, si la IE no es responsable del diseño de los planes anuales de la CCAA, sí lo es de los provinciales, pero, aparentemente, las salidas hacia otros elementos del sistema, como los proyectos de mejora u otras iniciativas, han sido monopolizadas por nuevas unidades administrativas dirigidas por la autoridad de gobierno – más política que técnica. En consecuencia, el único ámbito de intervención vendría a ser los centros docentes (IES, CEIP, y otros). El conocimiento del terreno, que podría aportar la IE, no es motivo de consulta por la AE, de manera que parece interesante reflexionar sobre la idea de una *coordinación-colaboración*, en el espacio de interrelación IES-AE, que resulte de mutuo beneficio; en lugar del *apoyo-control*, donde, quizás, subyace una actitud competitiva.

4.3.4 Análisis inicial de los datos

El análisis inicial de los datos, y la construcción de emergentes a partir del mismo, es la última parte de un trabajo que comienza por el procesamiento del contenido, de los formularios de las encuestas. Para expresar algunos resultados, hemos optado por la relación *tantos de cuantos*, cuando la población era menor que 100 individuos; y, solamente utilizamos porcentajes cuando las respuestas incluyen un número mayor que 100.

Este análisis está encaminado a enfocar las actividades a realizar con el grupo de expertos en la discusión (*focus group*). A pesar del esfuerzo, creemos que reforzará la calidad del resultado (Blumer, 1986, p. 41; Flick, 2004, pp. 127, 132). De manera que se ha optado por realizar un debate entre expertos, y para eso, sería necesario acotar la discusión. Por lo tanto, el análisis inicial tiene dos niveles: (i) una mirada general acerca de lo que aportan los datos; y, (ii) una selección y análisis de la información obtenida, ordenada a su discusión concreta por especialistas. Este trabajo se realizó durante el mes de mayo de 2011.

4.3.4.1 Procesamiento de los datos relevados

Los datos de la encuesta fueron ordenados en cuatro planillas electrónicas utilizando la herramienta Excel. Habitualmente serían cargados en SPSS (Statistical Package for the Social Sciences). Tres razones para no hacerlo en este caso: (i) el costo del paquete, dado que las versiones gratuitas no abarcan la población del estudio; (ii) requiere entrenamiento; y, (iii) es una aplicación específica a partir de Excel, por lo cual, en este caso, se pueden obtener los mismos beneficios con una planilla.

4.3.4.1.1 Organización de los datos

El procesamiento de datos, como organización en orden a producir información pertinente a la investigación, es un proceso de largo aliento. Sobre todo, porque la combinación de variables originalmente prevista puede reinterpretarse durante el trabajo, en función de la experiencia empírica (Cea D'Ancona, 1996; Flick, 2004; León y Montero, 2003; Pourtois y Desmet,

1992; Quivy y Van Campenhoudt, 2005; Vallés, 2003). Vale decir, que si bien, la mayor parte de los datos responden a la opinión y creencias de los encuestados, los correlatos de las variables deben estudiarse con mayor detenimiento.

Para principios del mes de junio de 2011, podía hacerse una descripción de la población, esencialmente en base a números, medias, medianas, entornos de variación, modas. No obstante algunos datos estaban en el foco, o sobresalían, como elementos que debían ser abordados. Mientras, otros datos deberían ser descartados.

Están también los números del cuestionario A: Valoración del cargo de director. Algunos no lo respondieron en su totalidad. El ítem con menos respuestas tiene 152; el que tiene más alcanza 160. Una lectura preliminar sugería que, en algunos casos, el encuestado no se consideró comprendido en la noción de la pregunta. Una decisión asociada a lo voluntario de la participación incluía necesariamente la ausencia de respuesta. De lo contrario nos exponíamos a obtener marcas, pero no las opiniones.

Había una pregunta abierta en la valoración del cargo de director, ítem 19: *¿Qué obstáculos percibe usted actualmente para desempeñar la función de director?* Las respuestas nos llamaron la atención. Una vez analizadas, llegamos a la conclusión de que era relevante para responder al objeto de la investigación. Lo discutiremos en los hallazgos.

En el cuestionario B: Tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias, también hubo ítems sin responder. El que tuvo más respuestas alcanzó 139; y, ninguno menos de 117. Este cuestionario tiene dos partes. Los primeros 34 ítems se midieron con una escala de Likert de cuatro niveles, el último era una lista de 15 tareas seleccionadas de los 34 anteriores. En este caso, debía anotarse - para cada una -, si, en opinión del encuestado, el director la podía delegar. Los resultados generales, se ofrecen en un cuadro, más adelante.

4.3.4.1.2 Primeros emergentes: Caracterización de los encuestados

La agrupación de los datos está organizada en tres categorías: i) directores; ii) directivos no directores; iii) orientadores. El número de personas es 197, que es diferente de multiplicar 40 centros por cinco cargos (director, vicedirector, jefe de estudios, secretario, orientador). Dos IES no tienen cargo de vicedirector; y en otro, el orientador es además directivo, entonces, fue encuestado una sola vez y se ajustó el número de orientadores a 39. En ese momento, no existía un interés específico por los cargos directivos en particular, sino como colectivo. No obstante, se pueden reagrupar y medir con otras perspectivas, de modo que el caudal de datos puede ser utilizado en otra investigación.

A partir de contar con la totalidad de directores - aunque uno devolvió los formularios sin cumplimentar -, podríamos narrar el contenido del cuadro resumen, como descripción del colectivo de directores, directivos no directores y orientadores, de los IES de la provincia de Lugo, durante el curso 2010-2011. Algunos de estos datos son públicos, como el sexo, que puede deducirse de la información de centros en el

CARACTERIZACIÓN DE LOS ENCUESTADOS			
	Dir.	OODD	Orient.
Respondieron total o parcialmente	40/40	100/118	27/39
Mujeres	13	44	23
Hombres	27	56	4
Moda de la antigüedad en el sistema (años/cantidad)	26-30/13	16-25/32	1-8/8
Mediana de la antigüedad en el sistema	16-25	16-25	9-15
Media de años en la dirección/cargo	6	4	Nd
Moda de años en la dirección/cargo (años/cantidad)	4/10	1/24	Nd
Mediana de años en la dirección/cargo	14	3	Nd
Entorno de años en la dirección/cargo	1-32	1-16	3-14
Media de años como directivo	9	6	Nd
Desea continuar en el cargo	14	10	Nd
Tiene dudas de continuar	10	10	Nd
No tiene intención de postularse a dirección	14	35	Nd
Recibió formación para dirección	32	24	0

Cuadro 1. Caracterización de los encuestados

sitio en Internet www.xunta.edu.es. Algunos, son de conocimientos de la AE, porque seguramente forman parte de su banco de datos de funcionarios, son datos cuantitativos. Las últimas cuatro líneas del cuadro, sin embargo, son la novedad.

Para cada cargo hay diferentes lecturas.

4.3.4.1.2.1 Directores

De lo cuantitativo a lo cualitativo, y en el orden en que se presenta el cuadro, puede apreciarse que el número de hombres casi duplica el de mujeres. También, que más de la mitad supera los 16 años como docente, son al menos 25; pero, vale mirar lo contrario. Más de la tercera parte de los directores y directoras ingresaron a la actividad hace menos de 16 años. Este dato se manifiesta en el hecho de que hay directores que fueron designados en el año lectivo o curso 2010-2011, mientras el más antiguo lleva 32 años al frente de su IES. Visto así, podría decirse que existe una renovación de directores, que están representadas todas las franjas de edad, y quizás podría haber una transferencia de experiencia, si existiera un espacio de coordinación e intercambio, entre todos los directores. Las franjas de edad que se propusieron a los participantes fueron: hasta 35; hasta 45; hasta 55; más de 55.

Otro dato interesante es que, entre los directores, la media en el cargo director es inferior a la media como directivo, lo cual sugiere que muchos tenían experiencia previa en equipos de dirección. La diferencia no es menor, de seis años a nueve. Por otra parte, acompañando este dato, aparece como valor más frecuente en el cargo: cuatro años, lo cual podría reforzar la idea que sugiere una renovación importante en el cuatrienio que terminó en junio de 2011, desde el 1 de julio de 2007 hasta el 30 de junio de 2011. Puede haber sido mayor, un dato que no estaba previsto en la encuesta original, porque ha habido nuevas designaciones durante los cuatro años previos. Podrían ser atribuidas a retiro, o a renunciaciones, o a procesos electivos desfasados. En un IES, por ejemplo, la directora renunció y permaneció como docente; y, por nombramiento accidental - a su sugerencia -, la inspección recomendó la designación de otro profesor - más joven - del mismo departamento. El nuevo director expresó que se asesoraba con la antigua directora.

Más interesante resulta el hecho de que, solamente 14 directores declaran que desean continuar en el cargo, mientras diez tienen dudas y otros 14 expresan que no tienen intención de postularse a la dirección. El director que falta, para completar los 39 que respondieron, lleva dos años en el cargo, al que se postuló como candidato único. En la encuesta dejó el ítem en blanco.

4.3.4.1.2.2 Directivos

Siguiendo el mismo criterio que para los directores, los cargos directivos tienen una proporción más equitativa de hombres y de mujeres, 56 y 44. La diferencia no son 12, sino seis, pues los cargos no se eliminan y si aumenta el número de mujeres, será porque disminuye el de hombres en la misma cantidad. Parece una suerte de trampa, mirar los mismos datos con diferente perspectiva que los de los directores, pero no es así. La diferencia está bien expresada, porque por cada dos directores hay una directora; mientras que en este caso, estamos refiriéndonos a los que respondieron a la encuesta, exclusivamente, que son 18 menos del total. De todos modos, mirando en la información pública de los centros, los números del total de esa población son: 62 directivos, 55 directivas y un cargo de jefe de estudios en proceso de designación, al momento de la encuesta. Siete cargos de diferencia en 117.

En general el equipo que acompañaba a los directores tenía menos antigüedad, casi la tercera parte de los directivos contaba entre 16 y 25 años en el sistema y parecería haber una renovación más dinámica que en las direcciones. En apoyo de esa idea, el promedio en el cargo es de cuatro años. Un cuarto de los directivos ingresó al equipo durante el curso 2010-2011; y, el entorno de las trayectorias iba desde 1 hasta 16 años.

Poco más de la mitad de los directivos respondió acerca de la expectativa que tenía para ser director o permanecer en el equipo actual (55 de 100). Por ejemplo, diez deseaban continuar, otros diez tenían dudas, 35 definitivamente no tenían intención de ser directores. La ausencia de respuestas tiene varias lecturas: errores de comunicación varios; o, intención de no exponerse. Hay una práctica, explicada por varios directores, - y de hecho utilizada

por algunos de ellos -, de participar en el equipo directivo como mecanismo de mejorar la puntuación, de cara al traslado a otro centro.

Un director, con muchos años de experiencia, expresó que él no deseaba integrar en su equipo directivo a docentes que tuvieran esa intención. Por eso, no convocaba a nadie que tuviera menos de tres o cuatro años en su IES, de modo que él pudiera haber calibrado el interés por el centro. Si se tiene en cuenta este dato, es posible que muchos de los directivos estuvieran calculando sus posibilidades de traslado, de ahí que la pregunta sobre ser directivo o director, de algún modo habría estado en conflicto con sus intenciones, lo cual podría inducir a no responder, como un acto de honestidad intelectual. No hay preguntas de control, que nos permitan desambiguar los datos, solamente podemos hacer esta reflexión sobre las posibilidades.

La cuarta parte de los directivos tenía algún tipo de formación para su función (24), y dos de ellos estaban pensando en postularse para la dirección. Del resto, 70 respondieron que no y 6 no respondieron. Pensamos que quienes no respondieron no habrían recibido formación y al mismo tiempo, no se habrían considerado incluidos en el ítem. Ninguno marcó opciones que sugirieran dejar el cargo.

4.3.4.1.2.3 Orientadores

Dos tercios de los jefes del departamento de orientación cumplieron total o parcialmente los formularios. Muchos insistieron en que no tenían relación con la actividad del director o del equipo directivo; y, en algunos casos, dejaron ítems vacíos que consideraban fuera de su ámbito. Un tercio simplemente no participó, pero no se puede atribuir a voluntad, pues en la misma línea - pero en otro sentido -, algún director pudo entender innecesario o inconveniente trasladar la encuesta.

Hay un ejemplo radical. Un director explicó que las relaciones con el orientador eran tirantes, un estado de conflicto que se mantenía ya por bastante tiempo. Lo contó durante la visita, para excusarse por la ausencia de respuesta, precisamente porque era el mediador en la metodología de la en-

cuesta; y, visto que prácticamente no se hablaban, no se la iba a entregar. Hemos comentado esta situación en el trabajo de campo.

El número de respuestas, no obstante, satisface criterios de validez: más de dos tercios respondieron (Vallés, 2003); y, para las preguntas abiertas hay 27 testimonios (Porzekanski, 2006). Puede, por lo tanto, deducirse información pertinente, con un grado aceptable de certidumbre. Buscábamos tendencias, porque como se ha mencionado, la investigación se realizó sobre la base de contar con datos de todos los directores, y una noción, o como va dicho, una tendencia, de su entorno.

Los 27 orientadores son masivamente mujeres: 23 a 4. Aunque algunas personas ingresaron en la AE hace mucho tiempo, ninguna tiene más de 14 años como orientadora. La antigüedad más común es entre 1 y 8 años; pero, entre quienes respondieron, la mitad tiene más de 10. Las tres carreras de base Psicología, Psicopedagogía y Pedagogía, se reparten más o menos proporcionalmente. Todos llevan al menos 3 años en el cargo.

Así, a grandes rasgos, se caracterizan los participantes en la encuesta.

4.3.4.1.3 Primeros emergentes: Valoración del cargo de director

Hemos seleccionado algunas respuestas del cuestionario A Valoración del cargo de director, que dan indicios para la investigación. El comentario compara la opinión de los directores con la opinión del total. Así puede insinuarse la alineación o diferencia de las perspectivas. Por esa razón, se presentan los datos en porcentaje, pese a que el número de directores es inferior a 100.

Estos y los demás datos del cuestionario A serán motivo de cuadros específicos más adelante, no obstante, en este momento vale señalar algunos de ellos, relacionados directamente con el curso de acción, que seguiríamos hacia el trabajo con el grupo de expertos.

4.3.4.1.3.1 Duración del mandato del director

Mientras que la mitad de los encuestados estaba de acuerdo con el plazo actual del mandato del director, entre los directores el acuerdo superaba el 60%. Sin embargo, cuando se trataba de la continuidad, más del 40% del total creía que si no existían reparos a la actuación, debería ratificarse en el cargo. Entre los directores, en cambio, solamente una cuarta parte apoyaba la ratificación, pero, si al completar el segundo período pudiera volver a postularse en un proceso electivo.

¿Qué duración piensa que debería tener el mandato del director?		
Opciones (se puede marcar más de una)	Dir.	Todos
La actual es acertada	60,53	51,35
El número de períodos de reelección debería ser ilimitado	10,53	9,33
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido dejar el cargo	7,89	40,00
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido postularse de nuevo si lo desea	26,32	46,67
Total	105,26	147,35

Cuadro 2. Respuestas al ítem 1 del cuestionario A

De acuerdo con la legislación vigente en el momento del trabajo de campo, el director nombrado por selección podría renovar su mandato hasta por dos períodos más, si lo deseara y si obtuviera una evaluación favorable del cuatrienio. Luego, para continuar, debería superar nuevamente un proceso de selección⁹⁷. El proceso de evaluación se reguló en diciembre de 2010⁹⁸, por lo cual, para los directores que cumplían su término al 30 de junio de 2011, y deseaban continuar, se les aplicó parcialmente, co-

mo se explicó más atrás. Las respuestas sugieren desconocimiento del marco que regula el nombramiento de directores, o confusión al interpretar el ítem.

La respuesta correcta es la primera, porque da todas las facultades al profesor director, según las normas vigentes. Todas las demás implican limitaciones, por lo cual debería considerarse más probable que los profesores no están familiarizados con la normativa. Esto debería tenerse en cuenta cuan-

⁹⁷ Decreto 29/2007, artículo 15º (DOG n.50/2007). Visto el 15dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2007.nsf/FichaContenido/85F6?OpenDocument>

⁹⁸ Orden de 21dic2010, solamente el artículo 5º (DOG n.251/2010). Visto el 15dic2011 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2010.nsf/FichaContenido/3C086?OpenDocument>

do se discuta la formación, que aparentemente se centra en lo normativo, pero no incluiría el marco legal de la dirección; o, no se aprendería la normativa en general; o, varía con más frecuencia que las ofertas de formación disponibles, por ejemplo.

4.3.4.1.3.2 Preparación para la dirección

Los directores apoyan más la formación que el total de los participantes. Un tercio de los encuestados cree que debería proporcionarse alguna formación luego de acceder al cargo, mientras que eso piensa solo un quinto de los directores. En cambio, casi el 70% de los directores opina que la formación para dirección debería ser un requisito previo a la postulación, contra un poco menos del 60% del total. En todo caso, hay una mayoría consistente a favor de la formación específica para dirección, anterior a la candidatura. Más adelante volveremos sobre el tema para discutir el tipo de formación.

¿Considera que sería preciso recibir formación preparatoria antes de ejercer la función de director?

Opciones	Dir	Todos
Sí, es imprescindible, pero luego de ser elegido	20,51	32,70
No es necesario	10,26	8,81
La formación previa debería ser un requisito para postularse	69,23	58,49
Total	100,0	100,0

Cuadro 3. Respuestas al ítem 2 del cuestionario A

4.3.4.1.3.3 Incentivos para el desempeño de la dirección

Este ítem se valoró con una escala de Likert de cuatro niveles. Aquí se resumen las tendencias favorables y opuestas.

El incremento de la compensación económica actual, aparece como el incentivo más valorado por el 82% de los encuestados, y por el 95% de los directores. Le sigue la satisfacción personal y la experiencia adquirida, valorada por casi 70% del total de los directores. En tercer lugar está la liberación de la actividad docente, recomendada por más del 60% del total y casi 57% de los directores.

En el extremo opuesto, la medida menos valorada como incentivo, es la posibilidad de un período sabático al dejar el cargo, para dedicarse al estudio y perfeccionamiento. Menos de un tercio de la encuesta general y de directores

lo considera un incentivo. Participar en la formación de futuros docentes o directores; y, acceder a un retiro incentivado al dejar el cargo, dividen las opiniones de todos, directivos y directores: la mitad apoya, la mitad se opone, en ambos agrupamientos.

¿Qué incentivos cree que deberían agregarse a los actualmente en vigencia para promover el ejercicio más efectivo de la función de director?				
Opciones	Directores		Todos	
	No promueve	Promueve	No promueve	Promueve
Mayor compensación económica que la actual	5,13	94,87	17,95	82,05
Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida	29,73	70,27	30,26	69,74
Liberación total de la docencia mientras se ejerce	43,24	56,76	39,35	60,65
Participar en la formación de otros docentes y/o directores	48,65	51,35	45,27	54,73
Acceder a un retiro incentivado luego de determinado tiempo como director	55,26	44,74	57,43	42,57
Concesión de un periodo libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez concluido el mandato	67,57	32,43	68,92	31,08

Cuadro 4. Respuestas al ítem 7 del cuestionario A

4.3.4.1.3.4 Situaciones que se han observado en centros educativos

Ofrecimos una lista de situaciones potencialmente conflictivas, solicitando la frecuencia con que habían participado, o las habían observado, - esto último para los no directores. Por ejemplo, lo siguiente.

Más de la mitad de los directores respondió *nunca* a estas situaciones:

- i. Acordar con el claustro criterios para la autoevaluación institucional
- ii. Acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente
- iii. El profesorado no ha apoyado el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección

Y por otra parte, entre el 46% y el 74% de los directores, respondió *alguna vez* en estas situaciones:

- iv. Defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores (74%)

- v. Defender opciones de los estudiantes frente a las posiciones de los profesores (74%)
- vi. Defender a los profesores contra reivindicaciones de los estudiantes (67%)
- vii. Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres (64%)
- viii. Tomar partido junto a los profesores frente a posiciones de la Administración (61,5%)

Significativamente, en estos dos últimos casos, alrededor de la cuarta parte de los directores, dice que ocurre *frecuentemente*, lo que lleva el total a 87%.

- ix. Defender puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores.

En el curso del ejercicio de la función directiva que ahora desempeña se ha podido encontrar con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren						
Opciones	Directores			Todos		
	Nunca	Alguna vez	Frecuente	Nunca	Alguna vez	Frecuente
Acordar con el claustro criterios para la autoevaluación institucional	55,26			48,95	41,26	9,79
Acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente	53,85			46,15	34,27	19,58
El profesorado no ha apoyado el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección	51,28			35,86	56,55	7,59
Defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores		74,36		27,08	66,67	6,25
Defender opciones de los estudiantes frente a las posiciones de los profesores		74,36		18,62	77,93	3,45
Defender a los profesores contra reivindicaciones de los estudiantes		66,67		19,73	66,67	13,61
Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres		64,10	23,08	12,24	65,99	21,77
Tomar partido junto a los profesores frente a posiciones de la Administración		61,54	25,64	11,72	68,97	19,31
Defender puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores	41,03	56,41	2,56	39,31	57,24	3,45

Cuadro 5. Respuestas al ítem 8 del cuestionario A

Más de la mitad de los directores señaló *alguna vez* o *frecuentemente* (59%), y poco menos de la mitad (41%) nunca. Podría decirse que esta situación, vinculada con la participación de los padres en la vida del IES, divide las aguas, o la experiencia de los directores, prácticamente por mitades. Y su-

giere aspectos de la cultura organizacional, o corporativa, del claustro: parecería que cualquier aspecto de la práctica escolar, depende de la exclusiva decisión de los profesionales de la educación (Fernández Enguita, 2005b).

4.3.4.1.3.5 Vías de comunicación

Se propuso valorar la frecuencia de los encuentros entre director y docentes en diferentes lugares donde poder ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas. Los tres más populares entre los directores son:

- i. En las reuniones del claustro (90%)
- ii. En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel (87%)
- iii. En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal (80%)

Cuando se compara con la encuesta general, el tercero es la sala de profesores; y, a la vez la incidencia de los dos primeros, que se comparten, es un poco menor. Por el contrario, los encuentros fuera del IES y fuera del horario de clases, rara vez ocurren.

Situaciones en las que usted puede o de hecho establece contacto con los profesores en las que poder ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas				
Opciones	Directores		Todos	
	Más frecuente	Rara vez	Más frecuente	Rara vez
En las reuniones del claustro	89,74		85,71	14,29
En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel	87,18		86,93	13,07
En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal	79,49		67,32	32,68
En la sala de profesores	71,79		74,03	25,97
Fuera del instituto, fuera de horas de clase		94,59	6,16	93,84

Cuadro 6. Respuestas al ítem 12 del cuestionario A

4.3.4.1.3.6 Responsabilidad del director y evaluación por competencias básicas

Tanto los resultados generales, como los particulares de los directores, apuntan a que se mantendrá (59% a 64%) o aumentará (36% a 39%) la responsabilidad del director. Nadie cree que disminuirá. En general, todos cre-

en que el nivel de conflictos se mantendrá; pero, hay una tendencia leve, hacia la noción de que aumentarán. Más del 82% de los directores creen que el trabajo a desarrollar aumentará, aunque en el total, esa opinión cae al 69%. También, en este caso, nadie piensa que disminuirá.

Consultamos sobre el efecto de este proceso en la disponibilidad de profesores, para ejercer como director, y si bien, un poco más de la mitad, en ambos grupos, señala que se mantendrá, hay una fuerte tendencia hacia la opinión de que habrá menos interesados, alrededor de 40%, en ambos casos.

¿Cómo considera la responsabilidad del puesto de director ante la implantación de la evaluación por competencias prevista en la LOE?						
Opciones	Directores			Todos		
	Más	Igual	Menos	Más	Igual	Menos
La responsabilidad del Director	35,90	64,10		39,46	59,86	0,68
La conflictividad en los centros	10,26	84,62		12,93	80,27	6,80
El trabajo a desarrollar	82,05	17,95		68,71	30,61	0,68
La disponibilidad de los profesores para ser director durante el proceso de implantación		59,46	37,84	2,11	57,75	40,14

Cuadro 7. Respuestas al ítem 14 del cuestionario A

4.3.4.1.3.7 Organización de los centros

Menos de la mitad de los directores, y la mitad del total, está conforme con la organización de los centros y su oferta educativa; y alrededor de la cuarta parte de los dos grupos cree que la FP debería ofrecerse en institutos dedicados a ella exclusivamente.

Desde su experiencia en dirección, ¿qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la enseñanza secundaria y FP?		
Opciones	Directores	Todos
La actual es adecuada con ESO, BAC y FP en el mismo IES	46,15	50,99
Que se hagan centros específicos para FP	25,64	21,85
Que se hagan centros específicos para ESO, BAC y FP respectivamente	15,38	15,23
Que toda la educación obligatoria se reúna en el mismo centro como en los CPI o los concertados	12,82	7,28
Que se hagan centros específicos para ESO	0,00	4,64
Total	100,00	100,00

Cuadro 8. Respuestas al ítem 15 del cuestionario A

4.3.4.1.3.8 Obstáculos para desempeñar la función de director

Esta fue una pregunta abierta. En el ítem 19 del cuestionario A, casi la mitad de los encuestados formuló alguna dificultad, que se discute aparte. Sin embargo, nos llamó la atención que de los 39 directores que respondieron, 27 enumeraron problemas para ejercer su función. Eso significaría que no consideraron que dichos obstáculos estuvieran contemplados en los demás ítems de los formularios.

En muchos casos, los planteamientos están incluidos en alguna pregunta; no obstante, hemos llegado a pensar que los directores han tenido la intención de subrayarlos. Por eso, los trataremos con mayor detenimiento bajo el título *Hallazgos*, como hemos anticipado. Además, la naturaleza de las respuestas sugiere confianza en la investigación y eso reforzaría, a su vez, la confiabilidad de los datos aportados.

4.3.4.1.4 Primeros emergentes: Tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias

El formulario de esta parte de la encuesta está estructurado en una escala de Likert para cada uno de los 34 ítems. La idea básica era, que el participante respondiera espontáneamente, sin estudiar.

El análisis de los resultados aparece más adelante. Esperábamos obtener validez y confiabilidad para alrededor de quince. El número se seleccionó por similitud con el de las tareas potencialmente delegables – ítem 35. Está basado en un antecedente español (Fernández de Pinedo, 1988): es el número mínimo generalmente aceptado, por la teoría utilizada en una encuesta de condiciones de trabajo.

Si bien el cuadro ofrece los resultados de todas las tareas puestas a consideración, y para todos los participantes, el comentario se circunscribe a las que tienen relación con dos elementos del ítem 8 del cuestionario A: Valoración del cargo de director, a los que más de la mitad de los directores respondieron que *nunca* lo hacen:

- acordar con el claustro criterios para la autoevaluación institucional; y,
- acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS (parcial)	No delegable	Delegable	No responde	% / respuestas	% / total
Valorar la oferta editorial	14	135	18	91%	81%
Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias	30	114	23	79%	68%
Delegar la formulación concreta de los criterios	42	105	20	71%	63%
Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	45	103	19	70%	62%
Trasladar el tema a los departamentos sin más	46	101	20	69%	60%
Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto	49	100	18	67%	60%
Ocuparse personalmente de que cada profesor cumpla con sus compromisos en la implementación puntualmente	54	94	19	64%	56%
Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor	55	90	22	62%	54%
Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias	60	89	18	60%	53%
Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales	71	81	15	53%	49%
Brindar información a las familias sobre objetivos, metas y plazos y los resultados esperados con el cambio	70	77	20	52%	46%
Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	76	74	17	49%	44%
Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	79	71	17	47%	43%
Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro	93	53	21	36%	32%
Informar al claustro de los progresos	110	40	17	27%	24%

Cuadro 9. Delegación de tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias

Hemos considerado que las siguientes tareas son las que están más relacionadas con los conceptos anteriores:

- Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias
- Delegar la formulación concreta de los criterios
- Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas
- Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto
- Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor
- Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias

- vii. Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales
- viii. Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro

En forma más general, lo descrito tiene relación con dos líneas de esta investigación: el llamado liderazgo pedagógico, del director, para empezar; y, el compromiso docente, un concepto por desarrollar. De manera que el primer paso sería alinear estas tareas, según la comprensión que hemos hecho de ellas. Evidentemente, no son las únicas tareas del director, afines a las líneas, sino un recorte, asociado a los elementos seleccionados del ítem 8, nombrado. Podría ser una manera de triangular.

		Liderazgo pedagógico	
		Incluido	No incluido
Compromiso docente	Incluido	<p>Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias</p> <p>Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas</p> <p>Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto</p> <p>Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro</p>	<p>Delegar la formulación concreta de los criterios</p>
	No incluido	<p>Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor</p> <p>Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias</p> <p>Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales</p>	

Cuadro 10. Tareas del director, liderazgo pedagógico, compromiso docente

La lectura del cuadro, permite apreciar que hay cuatro tareas atribuidas a la dirección, que estarían en la intersección del liderazgo pedagógico y del compromiso docente. En primer lugar, el liderazgo pedagógico, cualquiera que sea su conceptualización, está dentro de las competencias del director, de acuerdo con la ley. El compromiso docente necesita un poco más de discu-

sión. Existe un compromiso de los docentes que es funcional, es decir, su relación laboral con la AE, como entidad contratante de sus servicios personales; y, por lo tanto, existen normas que establecen ciertas obligaciones que podrían definir ese compromiso. Por otro lado, está lo que muchos nombran compromiso docente. Es una forma conocida en que los directores hacen referencia a su expectativa del desempeño de los profesores. Surgió en las visitas a los IES, pero no tiene, por el momento, una caracterización, ni uniforme, ni propuesta, por lo que sería necesario profundizar, en orden al objeto de la tesis.

En cuanto a las tareas del director – aludidas -, más de la mitad de todos los encuestados cree que son delegables, excepto *Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro*, donde casi dos tercios considera que es una tarea propia del director.

Estos datos podrían sugerir que los integrantes del equipo directivo no consideran el liderazgo pedagógico como un propósito de la acción del director. Más radical aún, que la función de director del IES podría no estar asociada con el resultado escolar.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN RELACIONADAS CON LIDERAZGO PEDAGÓGICO Y COMPROMISO DOCENTE		
¿Considera que el director podría delegar alguna de estas actividades?	Se puede delegar	No se puede delegar
Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias	79%	
Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	70%	
Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto	67%	
Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro		64%

Cuadro 11. Tareas de la dirección relacionadas con liderazgo pedagógico y compromiso docente

En cuanto el propósito de esta investigación es: indagar acerca de las perspectivas para implantar modelos de evaluación de aprendizajes, desde la gestión institucional, este emergente resulta significativo y decididamente una línea sobre la cual deberíamos profundizar.

4.3.4.1.5 Hallazgos

El primer hallazgo al que vamos a referirnos es lo relativo al liderazgo pedagógico. Después, los obstáculos que perciben los directores. Finalmente, una referencia a la preparación - teórica y práctica -, para el ejercicio de la dirección.

4.3.4.1.5.1 Liderazgo, gestión, administración

La literatura caracteriza a la cabeza de la institución educativa como un líder (Fullan, 2011a; Hulpia, et al., 2011; Leithwood, et al., 2006). Desde esta perspectiva, su papel es conducir un equipo profesional con la misión de educar. El foco de toda su actuación es el éxito pedagógico. En particular, es capaz de valorar el contexto del centro educativo, su población y sus alumnos, para quienes promueve la contextualización del currículo, de modo que les permita alcanzar aprendizajes pertinentes, para su vida, en el estadio en que se encuentran. Además, es capaz de calibrar a los miembros de su equipo docente, de manera que cada uno pueda desarrollarse profesionalmente, aprendiendo a través de la experiencia y poniendo en práctica los métodos e instrumentos que mejoren – potencien -, constantemente los resultados. Innovación, calidad y mejora continua, organizaciones que aprenden. Todos ellos desarrollados al discutir el estado del arte en la primera parte.

El centro educativo, sin embargo, está inscrito en un sistema burocrático, ya sea del estado o privado. Desde el sistema, las demandas son literalmente similares, pero prácticamente diferentes. Una preocupación reiterada por los directores, en el trabajo de campo, fue la amplitud, complejidad, e incluso, superposición de normas, cuyo cumplimiento puntual - la mayor parte de las veces - ocupa todo su tiempo. Porque, frente a la perspectiva del resultado escolar, lo importante parecería ser: que el director asegure la continuidad de los procesos burocráticos. Para el sistema educativo, un resultado escolar significa un dato estadístico. La toma de decisiones o macrodecisiones está muy alejada del caso particular que atiende un docente en su aula. Para el director, y para el docente, un resultado escolar es el drama cotidiano, encarnado en un alumno particular, de una familia particular.

Los procesos burocráticos no son ontológicamente perversos. De hecho la burocracia moderna pretendía asegurar que el esfuerzo y la aplicación de recursos estarían encaminados a los resultados esperados. Además, es un mecanismo diseñado para proteger al individuo del temperamento irracional de quien ostenta un poder mayor: limitando su autoridad, por un lado; y, describe hasta dónde llega la responsabilidad del funcionario (Weber, 2001). Pero, eso fue en el origen, y es posible que este instrumento se esté convirtiendo en un tirano.

La teoría de las organizaciones ha roto con el paradigma de la racionalidad absoluta, al descubrir que cada individuo tiene un comportamiento estratégico, según sus propios intereses (Crozier y Friedberg, 1978). Quizás, parte del problema que se expone radica en que ese tipo de comportamiento estratégico lo tengan funcionarios intermedios de la línea jerárquica, con influencia suficiente para promover normativa cuyo beneficios no son evidentes a nivel de los IES y por lo tanto su cumplimiento – tal vez ritual – impregna el clima de trabajo, porque lo formal se impone a lo real: la burocracia, en sí misma un instrumento de precisión, puede ponerse al servicio de muy diferentes intereses de dominio (Weber, 2008, p. 743). Hemos ofrecido antes opiniones de los inspectores que creen que parte de los informes que realizan no tienen impacto en el sistema y, a veces, ni siquiera en el centro donde se originan.

Lo dicho podría explicar porqué en la perspectiva de los directivos, y del conjunto más amplio de éstos y de los orientadores, las tareas del director que tienen relación estrecha con lo pedagógico son consideradas por la inmensa mayoría, como delegables. Esta interpretación podría discutirse desde la perspectiva en la cual un buen administrador es capaz de delegar la autoridad para realizar tareas, manteniendo la responsabilidad por el resultado; sin embargo, el grupo entiende que hay algunas que no conviene delegar. Esto es lo más importante para fundamentar lo anterior.

Si todas las tareas propuestas hubieran sido consideradas delegables por el director, la idea de que no se vincula al director con lo pedagógico no se sos-

tendría. Pero, desde que algunas tareas son delegables, de acuerdo con la opinión en las respuestas, podría afirmarse que estas personas, un 85% de las cuales son directivos, cree que algunas tareas se pueden delegar y algunas no.

Entonces, se puede afirmar que existen indicios de que el director no es considerado en la práctica como articulador de lo pedagógico en los IES. Esta parece ser una clasificación bien diferente de lo que ocurre en educación primaria, no obstante lo cual, la literatura referida a la dirección de centros educativos abarca a todos los preuniversitarios sin distinción.

Así, se pone en tela de juicio, al menos para los IES, el papel de líder pedagógico del director, y sobreviene el de gestor. Gestor como *manager* de *management*, si bien según la idea de los anglosajones acerca de este término, se refiere a quien puede hacer funcionar lo antiguo y lo nuevo, el cambio. Pero si el director no promueve lo nuevo, lo nuevo será lo que viene dado de afuera, o el liderazgo pedagógico, si existe, tendría su origen en otro docente: ¿El jefe de estudios? ¿El jefe de cada departamento o seminario?

Para eso, primero habría que sacar a los jefes de estudio el sayo de confeccionadores de horarios y jefes de personal docente; y, en cuanto a los jefes de departamento... ¿Cómo podrían promover modelos de evaluación de aprendizajes hacia los demás, cuando en la cultura del sistema educativo – y en el imaginario colectivo - está arraigado el concepto de jerarquización de las asignaturas?

En otras palabras, en los IES, el liderazgo pedagógico parece huérfano.

4.3.4.1.5.2 Problemas que perciben para la función de director

El ítem 19 del cuestionario A Valoración del cargo de director, era una pregunta abierta: *¿Qué obstáculos percibe usted actualmente para desempeñar la función de director?* Los encuestados plantearon un total de 170 problemas, algunos recurrentes, y esa reiteración encamina la investigación.

Anteriormente, mencionamos que 27 de los 39 directores que respondieron, describieron problemas. En el total de la población fueron 72 encuestados que describieron uno o más obstáculos. A los directores se agregan 39 directivos y 6 orientadores. Todos ellos correspondientes a 32 IES, de los 40 totales de la provincia de Lugo. Esto significa cuatro quintos de todos los institutos, y en particular, cinco más que los directores. Es decir, que hay una porción de centros en los cuales los directores no acusan obstáculos, pero sus colegas del equipo directivo los ven. No quiere decir que esos problemas existan o no existan objetivamente, sino que reflejan la sensación, la creencia, de quienes responden.

Cada problema u obstáculo se nombró mediante un enunciado breve, una frase, a veces una palabra: Tiempo, por ejemplo. De modo que procesar 170 problemas demandó su interpretación. Este es el tipo de situación objetiva que exige conocer el ambiente que se investiga. Porque las mismas palabras tienen significados diferentes, según su contexto, o como se dice en Lengua, de acuerdo a la situación comunicativa y con un entorno concreto como referencia.

La experiencia docente, en este caso, ahorra parte o toda la investigación etnográfica, porque el que lo hace ha vivido en esa tradición, cuyo conocimiento adquiere el nativo, a través de muchos años (Mead, 2001, p. 12). De alguna manera este concepto parece reivindicar la idea de que la investigación educativa es cosa de docentes y que los demás profesionales pueden actuar, colaborando. No se trata de eso, aquí. Para este caso concreto, y frente a la necesidad de sintetizar 170 titulares en 73 estilos de expresión, el conocimiento previo, vivencial, de la educación secundaria - en toda su extensión -, y de la formación profesional, ha sido una herramienta indispensable y difícilmente reemplazable en el plazo autoimpuesto.

Flick (2004) explica este proceso de trasmutación o interpretación, cuando habla del análisis cualitativo de contenidos, describiendo tres etapas sucesivas de reducción (207). Así lo hicimos.

HOMOGENEIZACIÓN DE LA DESCRIPCIÓN DE PROBLEMAS

La legislación no es precisa, varía con mucha frecuencia y hasta se superponen normas contradictorias.
Las obligaciones del director no están acompañadas de normas legales que le permitan cumplirlas adecuadamente
Carencia de normas legales que le den al director autoridad para tomar decisiones con autonomía de la inspección
El director no puede decidir sobre el personal docente, evaluar o controlar su desempeño, ni incentivarlo por o para mejorar su trabajo
No se pueden tomar decisiones en cuestiones de la organización pedagógica
La gestión económico-financiera es excesivamente rígida
La ley de función pública y los sindicatos de profesores
Falta evaluación sistemática y orientación para la mejora del sistema
Sobrecarga administrativa y burocrática que aumenta año a año.
Carencia de procedimientos estandarizados.
Exceso de procedimientos administrativos que no tienen relación con el proceso educativo que se lleva adelante en el centro
Demasiados planes, de realización necesaria y escasa rentabilidad
Alumnos conflictivos con problemas de conducta y, o rendimiento
Poca motivación en el alumnado
Situaciones familiares que llevan a los niños a actuar de forma inadecuada, incluso actuar como delincuentes.
Falta de compromiso e implicación del profesorado para desarrollar proyectos de mejora o hasta para cumplir su trabajo
Ausencia de herramientas para evaluar, incentivar y, o recompensar el desempeño docente
La presencia de grupos de profesores en oposición permanente a cualquier estrategia de cambio
La actitud de hacer lo mínimo posible, y a veces, calificando de abuso el reclamo de mayor colaboración
El director no es percibido como parte de la administración educativa
La variedad de tareas a completar y abordar como director
Mucha responsabilidad
Las demandas de la Comunidad Educativa exceden la responsabilidad del director
La administración educativa no se interesa por contribuir a solucionar los problemas reales del centro
Falta de personal especializado para atender las necesidades concretas del centro
Los padres no apoyan el proceso educativo que desarrolla el centro y solo les interesa que sus hijos obtengan buenas calificaciones
Los inspectores no tienen criterios uniformes de actuación en los centros, y eso fomenta comparaciones y conflictos
La administración educativa no es suficientemente concreta sobre todo en materia jurídica, con respuestas por escrito
La formación para ejercer la dirección es insuficiente o nula
Falta formación pertinente para promover cambios necesarios
La responsabilidad y el tiempo que demanda la dirección están insuficientemente remunerados
La dirección no es valorada por la administración educativa
El cargo no recibe el reconocimiento por el trabajo y responsabilidad que exige
El director es un capitán que dentro de 4 años vuelve a ser personal de tropa. ¡¡Inaudito!!
La dedicación depende de la voluntad personal de realizar el trabajo a cambio exclusivamente de satisfacción personal.
Poca liberación docente
Falta de estímulo a la innovación educativa
El centro es rígido para adaptarse a los cambios sociales
Descoordinación cronológica con otros organismos (universidades, etc.) que condicionan nuestra labor
Poco tiempo legal para realizar todas las tareas
Excesivas demandas por correo electrónico
Hay que utilizar tiempo personal para cumplir con el trabajo
Falta tiempo para hacer todo lo que sería necesario
Actualmente la dedicación al cargo implica renuncia a la vida personal
Hay que dedicar demasiado tiempo a cuestiones que no repercuten en el proceso educativo

Cuadro 12. Obstáculos en la dirección del IES

El primer paso fue tratar de clasificar los problemas. Mediante ensayo y error fuimos delineando lo que en aquel momento se consideraron excesivas diez categorías, que habrían de reducirse: Cualquiera que sea el trabajo o el proceso que escojamos, podemos identificar 10 o 20 factores causales inmediatamente. Sería imposible controlarlos todos (Ishiwaka, 1997, p. 78).

Más allá de la clasificación final, un estudio encaminado a proponer remedios no puede apuntar a más de tres aspectos: lo que tenemos que hacer es normalizar dos o tres de los factores causales más importantes y controlarlos (Id). Los pilares, o prioridades.

Esas diez categorías ayudaron a sintetizar la lista en 45 problemas, que seguían siendo demasiados. No solamente eso, sino que analizados uno a uno, podrían rebatirse y explicar porqué no lo eran y por dónde debería encaminarse quien deseara sortear cada obstáculo. Claro, si quien lo enfrentara tuviera una formación más allá del grado que habilita a la docencia en educación Secundaria, y se hubiera dedicado a estudiar cómo es eso de dirigir, organizar, llevar adelante un centro educativo.

OBSTÁCULOS PARA EJERCER LA DIRECCIÓN DE UN IES MANIFESTADOS EN LA ENCUESTA

Categoría	Nombrados	Consolidados
Cultura de los docentes	32	5
Autoridad legal del director	30	8
Falta de apoyo de la AE y los padres	28	5
Tiempo insuficiente	23	6
Burocracia	18	4
Incentivos insuficientes	16	7
Formación para el cargo	7	2
Demandas al cargo	6	3
Comportamiento de los estudiantes	5	3
Relación con el medio	4	2
Personal e inespecífico	1	0
Total	170	45

Así fue como el director de este proyecto disolvió en una tarde una aparente Gran Muralla, del mismo modo que la marea disuelve los castillos, que los niños abandonan a la orilla del mar. Y eso llamó a la discusión y a la reflexión.

Creemos conveniente resaltar que 108 de los 170 problemas tienen vinculación con la actuación docente y con el sistema educativo o sus representan-

tes, ya sea por lo que hace o no la IE, o lo que se cree que puede, y debe, o no, hacer el director.

Una reelaboración de las diez categorías nos ha llevado a una generalización superior, que hemos considerado como tres macro-categorías: **compromiso, pedagogía, formación.**

MACROCATEGORÍAS		
Compromiso	Formación	Pedagogía
Cultura de los docentes	Burocracia	Comportamiento de los estudiantes
Autoridad legal del director	Autoridad legal del director	
Falta de apoyo de la AE y de los padres	Falta de apoyo de la AE y de los padres	
Tiempo insuficiente	Formación para el cargo	
Incentivos insuficientes	Relación con el medio	
Demandas al cargo		
Cuadro 21. Macro-categorías de clasificación de obstáculos percibidos para la función de director		

Cuadro 14. Macrocategorías de clasificación de obstáculos percibidos para la función de dirección

Algunas categorías pueden pertenecer a más de una mayor - por ejemplo: *Autoridad legal del director* o *Falta de apoyo de la AE y los padres* -, pues, de la lectura de los problemas incluidos en ellas, surgen relaciones con el compromiso y con la formación.

Ahora bien, qué es compromiso, quién debería asumirlo y cómo, nos pareció vago a lo largo del trabajo de campo, pero atraviesa el discurso directivo.

COMENTARIOS DE DIRECTORES RELACIONADOS CON COMPROMISO
Quiere decir que una cosa es el papel y otra cosa... aquí en España tiende mucho a los papeles. Aquí hay que tener una 'pilisima' de planes, libros, el plan de convivir, el plan de las TIC, el plan de no sé qué. Y todo está muy bien. Eso lleva una cantidad de horas de hacerlo al profesorado y... se hace y tal. Pero oye, si se hace teórico, que es lo que pasa... (Director 157636)
Yo soy la que convoco a toda esa comisión donde ejercen los departamentos. Soy yo la que llevo los temas. Pero quienes van a marcar la pauta van a ser todos ellos. (...) Y además es de ahí de donde tiene que salir porque cada miembro que está en esa comisión representa a cinco, seis, ocho, nueve, diez profesores. Y ellos son los que tienen que hacer que todos esos profesores caminen en la misma dirección. (Director 188531)
Supone un trabajo adicional de buscar una manera de que esa gente que viene de afuera se adapte a nuestro estilo. A nuestra forma de trabajar. (...) es un trabajo añadido que hay que hacer. (...) una reunión de acogida donde les explicamos de forma muy detallada cómo es nuestro centro, cómo queremos que se actúe. Tenemos uno protocolos. Un libro de protocolos o de procedimiento: que nuestros profesores nuevos sepan cómo se gestiona esto. (Director 188541)

Cuadro 15. Comentarios de directores relacionados con compromiso

En esas condiciones nos pareció prudente, y necesario, encaminar la investigación a descifrarlo, desagregarlo, aclararlo. Sin embargo, no se trataba de

elaborar un fundamento teórico, exclusivamente. Lo apropiado sería indagar la concepción de compromiso de parte de quienes lo invocaban. Allí podría estar parte del trabajo del grupo de discusión con expertos (focus group).

Lo pedagógico había vuelto a aparecer, y por los hallazgos anteriores, también se consolidaba como una de las líneas necesarias.

4.3.4.1.5.3 Formación para la dirección

En el cuestionario A: Valoración del cargo de director, había tres ítems referidos a la formación para el ejercicio del cargo. Previamente, sobre uno de dichos ítems, hemos mencionado que hay una tendencia que sugiere la necesidad de formación específica, incluso fue señalada la opción de que sea un requisito para postularse. Los otros dos ítems proponían una lista de temas y una lista de mecanismos. Los datos más interesantes, para la investigación, surgen de las respuestas de los directores. Pensamos que, gracias a su propia experiencia, estarían en mejores condiciones de responder la primera pregunta, por lo menos.

De acuerdo con su experiencia y considerando las dificultades que usted ha encontrado/observado en el desempeño de las funciones de director... ¿Piensa que es necesaria alguna formación específica en los aspectos que se señalan?							
Temas	Respuestas	Imprescindible	necesario	innecesario	sin opinión	Imprescindible necesario	Porcentajes
Organización de recursos didácticos	39	8	31	0	0	39	100,00
Procedimiento administrativos	39	18	20	1	0	38	97,44
Gestión económica	39	19	19	1	0	38	97,44
Leyes y normas educativas	39	22	14	3	0	36	92,31
Coordinación de profesores	39	16	20	3	0	36	92,31
Métodos pedagógicos	38	12	23	3	0	35	92,11
Evaluación de centros	38	9	26	1	2	35	92,11
Evaluación y promoción de estudiantes	38	9	26	3	0	35	92,11
Planificación estratégica	38	19	16	2	1	35	92,11
Relaciones interpersonales en los grupos	37	12	22	3	0	34	91,89
Abordaje de las diferencias entre estudiantes	39	9	26	4	0	35	89,74
Diseño curricular	38	6	28	4	0	34	89,47
Relaciones con la comunidad	36	12	20	3	1	32	88,89
Perfeccionamiento de profesores	39	13	21	2	3	34	87,18
Características del sistema educativo	39	15	18	6	0	33	84,62
Diseño organizacional	38	11	21	2	4	32	84,21
Educación de padres	39	9	20	6	4	29	74,36
Cambio en las organizaciones	38	10	15	5	8	25	65,79
Comparación de sistemas educativos entre comunidades autónomas	38	2	21	13	2	23	60,53

Cuadro 16. Respuestas al ítem 17 del cuestionario A

Se pusieron a consideración 19 temas en los cuales la mayoría de los directores consideró que era imprescindible o necesario formarse. De hecho, hubo 18 temas donde dicha opinión supera los dos tercios. Pero hay resultados más sorprendentes. Recordamos que los directores son menos de 100, y por lo tanto no sería apropiado el uso de porcentajes; sin embargo, el uso que se hace en este caso permite apreciar mejor los resultados. La mediana de esta lista está casi en el 92%. Esto vendría a suponer que habría diez temas que los directores, casi unánimemente, han creído que deberían integrar el programa de la formación de director. Y el 85%, o más, han incluido 16 de los 18 temas de la lista. Ningún tema ha sido descartado.

Sin embargo, al momento de cumplimentar el formulario *Variables de caracterización del directivo*, por lo menos siete directores no tenían formación alguna para desempeñarse en el cargo, y solamente un tercio creía que su formación había abarcado todos los aspectos mostrados:

- Creo que estaba principalmente dedicado a la relación del IES con la Administración Educativa
- Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos pedagógicos
- Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos organizativos y de relaciones humanas dentro del IES
- Creo que trataba elementos de los tres ámbitos más o menos proporcionalmente

Tomando el número de los que marcaron la última opción y agregándolo en cada una de las demás, se obtiene el dato de cuántos directores

¿Ha recibido algún curso de formación sobre la función directiva?		
Temática general	col 1	col 2
Creo que estaba principalmente dedicado a la relación del IES con la Administración Educativa	6	19
Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos pedagógicos	1	14
Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos organizativos y de relaciones humanas dentro del IES	11	24
Creo que trataba elementos de los tres ámbitos más o menos proporcionalmente	13	
Sin especificar	1	
Total	32	

consideran que

Cuadro 17. Respuestas al ítem 11 en Variables de caracterización del directivo

recibieron algún tipo de formación en cada área, que aparece en la columna col 2 del cuadro.

Elaborando esos datos, podría decirse que si bien 32 directores habían recibido formación para el cargo, no más de 24 han reconocido haber adquirido algún conocimiento sobre aspectos organizativos de los IES y relaciones humanas; no más de 19 - que es menos de la mitad - han adquirido alguna formación sobre las relaciones de los IES con la AE; y, 14 creían que tuvieron alguna formación pedagógica para el ejercicio de la dirección.

La percepción que tenían los directores, de la formación que habían recibido, estaría reforzando la noción, descrita previamente, de que no están vinculados con las prácticas pedagógicas en sus centros

También parece fundamentarse, en esta formación, el agobio que parecía provocar la burocracia, y la incertidumbre, respecto a los límites de actuación del director, o de la inspección. Comprendemos que fueran considerados un obstáculo, por directores y directivos, que lo observaban cada día.

El ítem 18 ofrecía una batería de opciones para acceder a la formación en servicio, necesaria, que incluía prácticamente todos los métodos educativos disponibles, y otros específicos y derivados de la propia función, por ejemplo, la reunión de directores como herramienta de aprendizaje. La organizamos mediante una escala de cuatro niveles, dos positivos y dos negativos. Para la descripción inicial, hemos unido las positivas o favorables. El conjunto lo hemos considerado las preferencias de los directores, en el sentido de tendencias - estados de ánimo, podríamos decir. Eso da lugar a resultados peculiares.

Estamos analizando datos de la totalidad de una población, los directores. Podríamos abordar la información en el sentido de aseveraciones, pero sería sobre un evento histórico, del pasado. Las direcciones de los IES no son una realidad permanente, todos los años alguien deja o toma el cargo. Nuestra intención es construir teoría hacia adelante, por esa razón insistiremos en sugerir tendencias, que podrían operar como base o catalizadores, según la

perspectiva de las propuestas, para su aplicación relativamente exitosa. Los cambios nunca se introducen puros, sino mediados por las variables locales (Berman y McLaughlin, 1974). Por eso se habla, y adoptamos, el paradigma de singularidad de los centros.

La opción más adecuada (muy adecuado) de acceso al conocimiento requerido por los directores sería, según sus propias respuestas, *Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise*, con 29 voluntades. La que le sigue, con 17, *Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro*; y en tercer lugar, con 15, *Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores*. Pero, cuando sumamos las respuestas del casillero *adecuado*, el orden de precedencia cambia, aunque siguen siendo las tres respuestas preferidas.

¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación, en el caso de que la considere necesaria, dadas sus circunstancias personales, profesionales y de dedicación al centro?						
Alternativas para la formación en servicio	Respuestas	Muy adecuado	Adecuado	Nada adecuado	Preferencias	
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores	39	15	23	1	38	97,44
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise	39	29	9	1	38	97,44
Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro	39	17	20	2	37	94,87
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración	38	8	27	3	35	92,11
Formación semi-presencial por Internet con encuentros periódicos	36	4	28	4	32	88,89
Visitar centros que se consideren como ejemplo de buen funcionamiento	38	12	20	6	32	84,21
Formación a distancia por Internet	36	2	28	6	30	83,33
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos	39	14	18	7	32	82,05
Formación a través de material escrito	37	1	24	12	25	67,57

Cuadro 18. Respuestas al ítem 18 del cuestionario A

En el otro extremo, y siguiendo la misma secuencia de presentación, la *Formación a través de material escrito* tiene 12 respuestas *nada adecuada*; le sigue *Liberación temporal total para asistencia a cursos*, con 7; y, con 6 hay un par: *Formación a distancia por Internet* y *Visitar centros que se consideren como ejemplo de buen funcionamiento*. Sin embargo, la *Formación a dis-*

tancia por Internet y la Formación semi-presencial por internet con encuentros periódicos, tienen la mayor cantidad de respuestas adecuado.

Cuando sumamos las respuestas sobre preferencias, las alternativas de formación que sugieren alguna forma de estudio o dedicación de tiempo personal – en el sentido de tiempo de autoformación, autoaprendizaje -, aún con liberación de las responsabilidades funcionales, caen al final de la lista.

Parecería que los directores no tuvieran interés en estudiar para mejorar su desempeño en el cargo, sino que su interés estaría enfocado en recibir la información puntual que les permitiera resolver los problemas que van surgiendo. Esto podría ser un indicio del director bombero; es decir, uno cuya práctica es reactiva, en oposición a la de llevar adelante un plan estratégico, aun en tiempos difíciles: el piloto de tormenta de Drucker (2001), o el gestor de anomalías de Mintzberg (1991a).

Ese posicionamiento de los directores podría tener varias causas. Una de ellas podría ser una formación, o su ausencia. Los directores no han sido apoderados para trabajar con estrategias de largo plazo. Otra, podría ser que, a partir de su experiencia, los directores hayan considerado que cualquier aprendizaje sería de aplicación efímera y por lo tanto el esfuerzo resultaría improductivo. En cualquier caso, las preferencias de los directores parecen apuntar a tener respuestas disponibles, más que a la adquisición de conocimientos que les permitieran elaborar sus propias soluciones. Y, dando un paso más, podría sugerir que desde la dirección de los IES, se estuviese mirando el devenir del centro educativo con incertidumbre.

Parece que los directores deberían adquirir su formación antes de asumir el cargo, pues después su interés no sería más el aprendizaje, sino la solución de problemas. Una pregunta que deberíamos hacer a los expertos.

4.3.4.1.6 Revisión de algunas ideas previas

Una decisión preliminar a la selección del universo fue dejar de lado los Centros Públicos Integrados (CPI). Los CPI tienen una organización y oferta

educativa similar a los centros privados (CPR) concertados, y en estos la dirección está en manos de maestros. Entonces entendimos que los resultados de los CPI podían desvirtuar el del conjunto CPI más IES: diferente oferta educativa, diferente formación de grado de los directores, diferente experiencia docente. Sobre todo, los maestros tienen una formación pedagógica y una perspectiva de la labor docente diferente de los profesores de secundaria, con la salvedad de los antiguos maestros de séptimo y octavo de EGB, que pasaron a los IES cuando esos cursos se integraron como primero y segundo de la ESO. Durante el trabajo de campo preliminar, un director de IES, originalmente maestro - formado en la licenciatura de ciencias de la educación -, nos manifestó que en el claustro se notaban las discusiones entre los antiguos maestros y los profesores que actuaban en primero y segundo de la ESO. El tema central, comentaba, era el enfoque para abordar el hecho educativo, y sobre todo, la evaluación. Generalmente los maestros eran acusados de blandos o de excesiva permisividad, decía.

Entonces, aunque el enfoque de la investigación está en la ESO, en beneficio de la homogeneidad y de haber intuido diferencias en la forma de llevar adelante centros de Primaria y centros de Secundaria, los CPI quedaron fuera del universo. Sin embargo, esta hipótesis debía ser contrastada en el terreno. La metodología y los resultados serán presentados más adelante.

4.3.4.1.7 Conclusiones preliminares

Las conclusiones preliminares tienen que ver, en primer lugar, con la viabilidad del objeto de estudio: perspectivas para la implementación de modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión institucional. Después, con identificar, con mayor precisión, las variables intervinientes que hayan surgido del trabajo de campo. Además, la posible vinculación de los emergentes y hallazgos, con otros escenarios.

4.3.4.1.7.1 Viabilidad de la investigación

Los datos obtenidos en el trabajo de campo no descartarían la propuesta de que los directores orienten la evaluación de aprendizajes. En primer lugar,

existe legislación expresa que ampara la idea. En ese sentido, desde el sistema educativo, desde lo burocrático o normativo, el proyecto es plenamente admisible y podría decirse que constituye una forma de cumplimiento del deber legal referido a la competencia del cargo.

Una discusión posible, y válida, sería la de establecer quién debería llenar el espacio conceptual de lo pedagógico. Si lo pedagógico surge de la aplicación de normas que regulan procedimientos administrativos, la noción de educación perdería sentido, frente a la de instrucción, pues existe numerosa bibliografía que avala la incapacidad de las normas para abarcar todos los casos posibles. De modo que la única alternativa parece ser, que existiera un margen de actuación, asociado con la enunciada autonomía de los centros y su adaptación al contexto, donde tiene plena vigencia lo técnico.

Pero lo técnico, en el sentido de opuesto a lo político, debe entenderse científico. De ahí, las prácticas que pueden hacer posible el proyecto no pueden surgir de la inspiración innata, sino de la inspiración iluminada por la ciencia y corroborada por la experiencia. Esto quiere decir que sería necesaria una formación previa, que promoviera la actuación y atribuyera, apoderara de, herramientas conceptuales a quienes podrían abordar la iniciativa. Sin embargo, a partir de los datos obtenidos, la información parece sugerir que lo pedagógico, en la práctica, no se consideraría prioritario entre los intereses y tareas del cargo de director.

4.3.4.1.7.2 Variables a tener en cuenta

Las variables intervinientes en la implantación de modelos de evaluación son múltiples; sin embargo, las que parecen más significativas, en una primera instancia, serían las que influyen sobre las condiciones en las cuales podría ser posible proponer la iniciativa.

En esta línea, entre los emergentes y hallazgos nos parece que han quedado en evidencia problemas cuya existencia presuponíamos; pero no se les había atribuido el grado de conflictividad, que parecen haber expresado los encuestados. Uno de ellos, por ejemplo, sería la relación personal con el claus-

tro a partir de asumir el cargo; otra, también en relación al claustro, sería la actitud de muchos profesores, frente a las propuestas de los candidatos entre antes y después de la designación. De alguna forma quedaría latente una discusión acerca de la capacidad del director para construir alianzas productivas, o tan siquiera, si el candidato habría llegado a reflexionar sobre su necesidad o conveniencia. Una práctica propia de la gestión, pero que en la mayoría de los casos se apropia durante una formación específica.

En algunos directores, más nuevos en el cargo, podría reconocerse cierto grado de ingenuidad, atribuible a la falta de preparación para la dirección, y a que, ya en el cargo, admiten tener como referente a la inspección. Los inspectores podrían estar proveyendo solamente recomendaciones regladas por el derecho positivo, es decir, lo que marcan las normas legales - nacionales o locales -, lo que a largo plazo podría tender a producir uno más de los llamados líderes burocráticos.

OBSERVACIÓN 37

Supone un trabajo adicional de buscar una manera de que esa gente que viene de afuera se adapte a nuestro estilo. A nuestra forma de trabajar. (...) es un trabajo añadido que hay que hacer. (...) una reunión de acogida donde les explicamos de forma muy detallada cómo es nuestro centro, cómo queremos que se actúe. Tenemos uno protocolos. Un libro de protocolos o de procedimiento: que nuestros profesores nuevos sepan cómo se gestiona esto (Director 188541)

Figura 150. Observación 37

Parecería que el peso de lo burocrático, las exigencias a veces incomprensibles o incomprensibles de la AE, podrían estar moldeando las prácticas de dirección en un derrotero que tendería a alejarse de lo pedagógico. En el otro extremo, hemos encontrado directores que dan la bienvenida al recambio generacional, como un aire fresco para la innovación, y hasta aventuran cifras concretas de recambio: un 30% sería bueno.

4.3.5 Síntesis de la fase dos

Los hallazgos del trabajo de campo encaminaron la continuación de la investigación; no obstante, deberíamos enfocarnos en los elementos que pudieran determinar un contexto favorable, para una perspectiva a favor de la participación efectiva de los directores en lo pedagógico de sus centros. Los datos obtenidos parecen sugerir que ninguno de los actores del sistema – supervi-

sión, claustro, equipo directivo – cree que sea parte de la función del director, pese a que la ley lo señala expresamente.

Los emergentes sugerían que, en algunos casos, los directores podrían estar accediendo al cargo con una percepción errónea de las relaciones con el claustro. Eso podría ser un obstáculo para desarrollar su proyecto de dirección. La experiencia posterior, en el ejercicio de la dirección, parecía no ser suficiente para que los directores más modernos pudieran evolucionar desde una autopercepción del yo profesor compañero al yo director.

Luego de acceder al cargo, los directores parecían no valorar la formación, como un instrumento de mejora de su desempeño; y, daba la impresión de que estaban más interesados en medidas de corto plazo que les permitan solucionar los problemas coyunturales.

La preocupación de los directores parecía concentrarse en las relaciones con el sistema, ya fuera acusando falta de apoyo de la supervisión o excesiva burocracia, lo que podría estar generando la creencia de que su trabajo no era valorado fuera del ámbito del equipo directivo.

Los directores parecían tener un imaginario acerca de lo que debería ser el comportamiento del claustro, que podría identificarse con un concepto de compromiso docente vago y más bien situacional; y, que sería más amplio que el compromiso de los docentes, actuando al pie de la letra de las normas.

También, apareció un grupo de directores que habían accedido al cargo por el mecanismo de selección y que parecían tener una visión de largo plazo, prescindiendo del término legal. No pudimos hallar un denominador común, en el sentido de atribuir su actitud a condiciones naturales, formación o reflexión sobre la experiencia. Pensamos que si fuera producto de algún tipo de formación y de reflexión sobre la práctica, podría ser aprendida por otros.

Las comunicaciones entre directores e inspectores, que se desarrollan en lo que hemos nombrado espacio de las interrelaciones AE-IES, parecen insatisfactorias para unos y otros. En relación a este proyecto, hemos identificado

una serie de actuaciones de los inspectores que parecen resumirse en apoyo y control, pero parecería ser que los estilos personales u otras razones a las que no hemos tenido acceso, determinan el énfasis en unas u otras.

4.4 Fase tres: recopilación de datos en el resto de Galicia

La reflexión sobre los emergentes del trabajo de campo, desarrollado en los IES de la provincia de Lugo, nos llevó a la decisión de que era necesario sondear la posible recurrencia de algunos de los hallazgos indagando en otros institutos de la Comunidad gallega. Mirando en retrospectiva, habíamos descartado a los CPI, a partir de la convicción de que eran diferentes, pero no podíamos invocarlo sin una contrastación en el terreno. Era una omisión que advertimos mientras realizábamos el trabajo de campo.

Pensamos que con una encuesta en línea para cada colectivo – CPI de Lugo e IES fuera de Lugo – podríamos satisfacer ambas inquietudes. Eso significaría una extensión de por lo menos un mes en el proyecto, pero a cambio, también significaría: (i) validar la decisión de segregar los CPI de la provincia de Lugo, de la población estudiada en el proyecto; y, (ii) una oportunidad cierta de encontrar indicios para, más adelante, validar los resultados de la investigación, como herramienta para tomar decisiones en otros contextos. Incluido Uruguay.

4.4.1 Fundamentación de la necesidad de esta fase

La recolección de datos en los CPI de Lugo y en IES del resto de Galicia tenía finalidades diferentes. Hay cierta correspondencia entre ambas: si se podían realizar al mismo tiempo, la investigación podría dar un paso adelante, para extender su ámbito de aplicación. Eventualmente, eso dependería de la técnica que se utilizara.

Durante el trabajo de campo preliminar, a comienzos del curso 2010-2011, habíamos observado el trabajo de equipos directivos en CEIP, IES y CPR concertado. Todos dentro de la ciudad de Lugo.

Los CPI son centros rurales y su integración atiende la necesidad y conveniencia de proveer la educación obligatoria en una institución que concentra todos los niveles. En cierto sentido, deberían ser como centros de referencia por su especialización – la educación obligatoria –; y, hasta podría pensarse en su multiplicación. La mayoría de los centros privados tienen la misma oferta educativa: infantil, primaria, secundaria (ESO). El Bachillerato o la formación profesional (FP), para los interesados en continuar esos estudios, debe realizarse en un IES o en alguno de los centros privados que los ofertan.

En cuanto dictan cursos de la ESO, los CPI podrían ser motivo de este estudio. Pero en la misma línea están la mayoría de los CPR. Los CPR habían sido descartados desde el principio, porque el estudio está enfocado en la educación pública. Aun así, observamos el funcionamiento del equipo directivo, para tomar conocimiento y ratificar la opción original. Con los datos de lo observado, sin ver ningún CPI, por asimilación a la oferta y estilo de gestión de los CPR, también los descartamos. En este caso, asumimos varias presunciones como realidades. Por ejemplo: los directores son profesores de Primaria; la interacción entre Primaria y Secundaria es más fluida que en los IES; los alumnos transitan de Primaria a la ESO sin sobresaltos; las necesidades de los alumnos, detectadas en Primaria, preceden y son tenidas en cuenta en Secundaria, antes de iniciar los cursos. Todas estas son situaciones que habíamos observado en los CPR y de las que habíamos recibido evidencia, como las propuestas de adaptaciones curriculares para alumnos con NEE, que nos proporcionó una orientadora. Esas diferencias con los IES habrían implicado perder la homogeneidad del universo.

En realidad, asimilar un CPI con un CPR es un mito. A menos que se obtenga alguna evidencia. No podríamos afirmar que descartamos a los CPI, de una investigación que estudia evaluación de aprendizajes en la ESO, a partir de supuestos observados en un CPR. Si las diferencias existían, serían propias de los CPI y deberían constatarse.

La discusión con el director del proyecto fue breve. Estaba claro que no era posible afirmar sin evidencia. Habría que buscar datos para descartar a los CPI de la investigación. Esto abría una ventana de oportunidad para incluir, aunque fuera a título de tendencia, a los IES del resto de Galicia.

El estudio está centrado en la provincia de Lugo y la recopilación de datos no es a partir de una muestra sino de un censo. Es probable que los hallazgos de la provincia sean válidos para el resto de la Comunidad. De hecho, algunos aspectos parecen recurrentes en todo el Reino, según hemos dado cuenta en la sección anterior al referirnos a las inspecciones educativas. Pero no sería prudente proyectar los resultados de Lugo hacia el resto de las provincias sin, por lo menos, indagar, aunque fuera de manera provisional, sobre cuestiones esenciales de la investigación.

Por otra parte, no se trataba de realizar un censo en toda la Comunidad Autónoma de Galicia, una iniciativa que iría bastante más allá de las posibilidades e intenciones de este proyecto; sino, más bien, de mirar por el ojo de la cerradura y entrever, del otro lado, si aparecen algunos elementos de nuestro inventario de hallazgos de Lugo. Si así ocurriera, otros o nosotros, después, podríamos continuar una línea de investigación basada en lo hecho aquí.

En definitiva, el fundamento más técnico, y a la vez más afectivo, para abordar otros IES fuera de Lugo, fue la posibilidad de consolidar este proyecto como base de una línea de investigación, por una parte; y, como marco para contrastar en otros contextos. Hay un matiz de diferenciación en estos dos conceptos.

Cuando mencionamos línea de investigación, lo es en cuanto a la evaluación de aprendizajes, pero también en cuanto a lo que ocurre en la Comunidad Autónoma de Galicia. Y cuando mencionamos otros contextos, trascendemos el entorno de la Comunidad Autónoma y nos posicionamos en cualquier ámbito, donde puedan homologarse las variables sistémicas, como por ejemplo, la estructura burocrática, la organización de los centros, el régimen fun-

cional de los docentes, entre otros. Es decir, la línea de investigación implica cierta continuidad que es, más o menos, evidente: profundizar el estudio de las tendencias identificadas en las otras provincias; mientras que la constatación en otros contextos, requeriría una indagación preparatoria para identificar las variables homologables.

Hay una razón adicional y es: porque podíamos. Es decir, puesta en evidencia la necesidad de una indagación para descartar a los CPI, que insumiría recursos, trabajo y tiempo, podía ser una oportunidad para aprovechar el potencial de esa distracción del calendario original. Así se podría aumentar el producto final, incluyendo las tendencias en el resto de Galicia, en relación a los hallazgos de Lugo, por similares o por diferentes. En cualquier de los dos casos, el resultado implicaría un aumento del conocimiento científico sobre el tema.

4.4.2 Selección del entorno

Como va dicho, entonces, se trata de dos grupos diferentes pero afines, en cuanto imparten la ESO. Los CPI de la provincia de Lugo constituían un entorno definido naturalmente, quedaba por resolver cómo acotar a los IES del resto de Galicia. Una cuestión de decisión metodológica.

4.4.2.1 Los CPI de Lugo

Lugo cuenta con 12 CPI, lo cual representa casi la tercera parte de los IES. Reunirlos en el mismo grupo habría implicado una distorsión de los resultados, si en las variables que estábamos analizando, aquéllos fueran diferentes. La tarea principal, entonces, consistiría en marcar esas diferencias.

Durante el trabajo de campo preliminar y en la recogida de la encuesta con el grupo de control, los directores de CEIP habían dado su opinión en el sentido de que el trabajo de la dirección no era igual en un CEIP que en un IES. Incluso, frente a algunos ítems, habían manifestado que no eran significativos para su centro, mientras que en los IES no fueron objetados.

Una característica sobresaliente de los CPI es el bajo número de alumnos matriculados. Anticipando un resultado, diremos que solamente dos IES contarían con menos alumnos matriculados que el CPI con mayor cantidad de inscriptos. Podría decirse que su existencia parece responder, más a una cuestión de economía de medios, que a un proyecto educativo específico. Es decir, el aparato administrativo y logístico que requeriría un CEIP y un IES, por separado, está unificado. No obstante, sería posible utilizar su estructura organizativa para llevar adelante un tipo de educación particular, ya que los niños pueden estar afiliados al centro por más de diez años. No tenemos la intención de profundizar sobre este particular en el proyecto. Queda la expresión de una posible iniciativa, que en nuestro imaginario, se acerca mucho a lo que realizan los centros concertados. En particular, porque al estar dedicados principalmente a desarrollar los niveles de la educación obligatoria, ciertas características de las prácticas de los IES, podrían dejarse de lado. Tal vez, un departamento de un IES puede tener como objetivo, que sus estudiantes obtengan las más altas calificaciones en las pruebas de selectividad para ingresar a la universidad. Tal posibilidad no existe en un CPI, por lo tanto, mientras que para nuestro tema de investigación, esto podría ser un distractor para abordar una evaluación comprensiva en los niveles de la ESO, los profesores de los CPI, en cambio, no estarían expuestos a ese tipo de discusión.

4.4.2.2 Los IES del resto de Galicia

La distribución de IES en el resto de Galicia incluye, igual que en la provincia de Lugo, algunas ciudades grandes, otras interiores y también en el litoral. Algunos centros fueron originalmente fundados para impartir FP y otros para bachillerato. Así, pueden establecerse más características, más variables. En suma, una muestra representativa de la totalidad de los IES podría agregar un problema insoluble para los recursos y alcance del proyecto. Se trataba de un conjunto superior a los 200 institutos según la página de la

Junta de Galicia⁹⁹. La muestra podría llegar a superar el número de centros que estábamos estudiando en Lugo.

Para tomar una decisión, era preciso refinar el objeto de la consulta. Nosotros deseábamos indagar algo muy concreto que permitiera establecer, o no, una especie de cabeza de playa, desde la cual avanzar en la investigación a partir de este proyecto. Como se ha comentado en la fundamentación, consolidar y proyectar. Darle trascendencia al trabajo. Imprimirle potencial diacrónico a un estudio sincrónico, originalmente acotado al estado de cosas, en un entorno temporal bien definido.

Una forma de ilustrar nuestro interés en estos institutos puede ser describir algunas de las interrogantes que nos hacíamos. Por ejemplo: la experiencia de los directivos, tanto en la docencia como en la dirección; si habían percibido dificultades para llevar adelante sus proyectos, cuando los hubiera; o simplemente, para hacer las cosas como creían que debían llevarlas adelante. Naturalmente, había que preguntar acerca de la evaluación de aprendizajes.

Teniendo en cuenta la experiencia del trabajo de campo preliminar y el que se estaba llevando a cabo en ese momento, pensamos que podíamos acotar el universo, y mantener cierta homogeneidad, si nos enfocábamos en los IES ubicados en las ciudades grandes de Galicia. La primera elección fue limitarnos a las capitales provinciales y a los IES que ofrecían ESO, porque en Lugo, habíamos constatado que no todos los IES tenían oferta de ESO.

Todas las ciudades grandes tenían más IES que la ciudad de Lugo, por lo tanto, indagamos cuántas ciudades contaban con un número similar a Lugo. Con el dato a la vista, decidimos incluir aquéllas en las que había al menos ocho institutos que ofreciesen ESO. Lugo tenía nueve al momento del trabajo, pero para 2011-2012, uno pasó a ser CIFP, un dato que nos había transmitido la dirección durante el período preliminar de observación. Optamos por: A Coruña (15), Ferrol (8), Orense (10), Pontevedra (8), Santiago

⁹⁹ Visto el 20 ene 2012 en <https://www.edu.xunta.es/webcentros>

de Compostela (8) y Vigo (17). De los 66 IES, una dirección de correo electrónico no permitió acceso o era incorrecta. Los datos fueron tomados también de la red de centros en www.edu.xunta.es.

4.4.3 Metodología. Selección de las técnicas de recolección de datos

En los IES y CPI no se estaba llevando adelante una investigación propiamente dicha, sino que se intentaba contrastar ciertos datos con respecto al trabajo que se desarrollaba con los IES de la provincia de Lugo. Un ramal de la vía principal, a fin de cuentas. De ahí que la metodología debería estar enfocada exclusivamente en la colección de esos datos. Ahora bien, la discusión que tuvo lugar, consistió en determinar si era necesario utilizar la misma técnica que en el trabajo de campo realizado en Lugo, o si era posible homologar los datos utilizando procedimientos heterogéneos. Teníamos una limitación de tiempo principalmente. Otros recursos, como el financiamiento de la recolección, incluyendo traslados, impresión de formularios y otros gastos, podrían manejarse de algún modo que no fue necesario estudiar, porque las decisiones que tomamos fueron descartando las alternativas que los requerían.

El trabajo de campo nos había permitido advertir, observando en primera fila, que las encuestas enviadas por correo tenían destinos diversos. Habíamos constatado que mientras todos los directores respondieron, los demás directivos habían participado parcialmente. Es cierto que no tuvimos evidencia de cuántos directivos y orientadores habían recibido los formularios; y por lo tanto, no fue posible discriminar a unos de otros: quiénes recibieron los cuestionarios y no respondieron; o, quiénes no tuvieron noticia del proyecto. Tampoco sabíamos con qué mensaje habían sido entregados, o en qué condiciones. Por ejemplo, si algunos directivos recibieron su encuesta, con la carta de presentación incluida en cada una, donde pedíamos, o invitábamos, a considerar si podían y querían participar, pero sin afectar su actividad normal, esas personas estarían en las mismas condiciones que quienes recibieran la invitación por correo postal. De todos modos, sí tuvimos muestras,

por ejemplo, de algún directivo que recibió la encuesta pero al final no la cumplimentó. Un caso sería suficiente para decir que cuando no se presentó el proyecto personalmente, por alguien del equipo de investigación, no participó la totalidad del colectivo respectivo.

Gimeno (1995) da cuenta de la misma experiencia: seleccionó una muestra de centros educativos, envió la encuesta por correo y obtuvo un porcentaje de respuestas que validó. En el Informe TALIS 2008 (OCDE, 2010) - 2008 TALIS Technical Report¹⁰⁰ - el criterio para validar los resultados del relevamiento internacional sobre calidad educativa fue el siguiente. Se consideró que debían participar el 75% de los centros incluidos en la muestra de cada país - no se trató de un censo, como en Lugo -, y sin importar el número de docentes que hubiesen respondido. Se esperaba contar, a nivel nacional, con el 75% de los docentes seleccionados (p. 121). Habían seleccionado 20 docentes por centro (p. 58) y 200 centros por país. Estos antecedentes nos llevaron a considerar la alternativa de una encuesta por Internet.

Google Docs ofrece una herramienta para crear formularios en línea, que habíamos experimentado para Lugo. Los formularios pueden enviarse por correo electrónico en el último paso del diseño. Luego, cada invitado puede cumplimentarlo directamente en línea y confirmarlo. Los datos son trasladados automáticamente a una hoja de cálculo de Google que se puede, a su vez, descargar en el ordenador propio, con el formato de planillas disponibles en software comercial o libre. Después se procesan los datos a necesidad. Si se desea, los participantes se mantienen anónimos. Solamente pueden acceder al formulario quienes hayan sido invitados. Si se desea identificar a un participante, debería incluirse un campo obligatorio, con ese fin en el formulario: un número de teléfono, para contactos posteriores, o una dirección de correo electrónico, para recibir información de seguimiento, si

¹⁰⁰ El nuevo Relevamiento Internacional de Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE ha sido diseñado para proveer datos y análisis de las condiciones necesarias para la enseñanza y aprendizaje eficaces en las escuelas. Como el primer relevamiento internacional con este foco, intenta llenar importantes brechas de información que han sido identificadas a nivel nacional e internacional. (...) estudió la educación secundaria básica tanto en el sector público como en el privado. Examinó importantes aspectos del desarrollo profesional docentes; creencias, actitudes y prácticas de los profesores; criterios de evaluación y devolución de los docentes; y liderazgo escolar (OCDE, 2010, p. 3).

fuera de su interés. En general, pensamos que ubicar esos datos de identidad en casillas no obligatorias, podría evitar que funcionaran como barrera a la participación.

La idea de utilizar una encuesta en línea tenía algunas restricciones. La más importante, para este trabajo, era la cantidad de datos. Como se discutió previamente, durante el diseño de la encuesta, el volumen final hacía impracticable, en nuestra opinión, llevar adelante el censo de esta manera. En pocas palabras, para alcanzar la mayor participación posible en un trabajo de recolección de datos, aportados voluntariamente, y sin más incentivo que la vocación de colaborar con una investigación ignota, el número de preguntas debería ser mínimo y la modalidad de respuesta, amigable.

Diseñamos varias propuestas, hasta dar con una que fuera satisfactoria. Habíamos decidido que la encuesta en línea podría tener hasta 15 ítems. Además, consideramos importante que hubiera diferentes modalidades para responder: falso y verdadero, que propondríamos como sí y no; selección múltiple; ítems abiertos, pero con respuesta breve - si bien breve es un concepto subjetivo, la instrucción para cada ítem explicitaba cuantitativamente cómo cumplimentarlo.

Cada colectivo recibió un formulario diferente, porque su finalidad no era la misma. También eran diferentes porque la reflexión sobre la experiencia del primero permitió refinar el siguiente. Por ejemplo, no se numeraron los ítems para los CPI; y, se incluyeron preguntas sobre el interés del participante en mantener correspondencia con la investigación, en la misma agrupación donde se relevaban los datos a procesar. En la encuesta para los IES, se numeraron los ítems con un sentido temático y se ordenaron tres módulos en dos secciones: una sección para la colección de datos y una para la correspondencia posterior, que era de cumplimiento opcional. Un módulo recopilando datos del director y su trabajo, en la

ENCUESTA EN LÍNEA
Encuesta a directores de CPI https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dFNmc0N5ZWxlanJ3ZG5xWVetYUIDY1E6MQ#gid=0
Encuesta a directores de IES resto de Galicia https://docs.google.com/spreadsheet/viewform?hl=es&formkey=dGw5ejcyY0FSVXRJWmt3QIBSNDh4NGc6MA#gid=0

Figura 151. Encuesta en línea

primera sección, luego uno sobre la evaluación de aprendizajes.

4.4.4 La colección de datos

La colección de datos estaba encaminada a descartar de la investigación a los directores de los CPI y a identificar tendencias susceptibles de extender los resultados de la provincia de Lugo a las demás de Galicia, en un proceso posterior. Estos propósitos no son incompatibles, es decir, no requería de cuestionarios completamente diferentes.

Más allá del formato de la encuesta en línea, la mayor parte de las preguntas fueron similares, con una excepción en el módulo de evaluación de aprendizajes.

Propusimos 12 ítems a los directores de los CPI y 14 a los de IES del resto de Galicia. El primer ítem era redundante porque los datos de sexo se pueden extraer del sitio www.edu.xunta.es, como hemos dicho previamente. Sin embargo, tenía el propósito de poner en evidencia que la batería de preguntas era amigable. A continuación, propusimos otros ítems clásicos como la edad, la titulación, el tiempo de servicio en el cargo. Preguntamos acerca de la dedicación horaria, en relación a la asignación formal de tiempo para la función directiva y sobre la oportunidad de acceder a formación para su desempeño. También, incluimos un ítem para que cada director expresara, en sus propias palabras, hasta tres obstáculos para llevar adelante la conducción del centro como sería su intención.

En cuanto a evaluación de aprendizajes de los alumnos, a los directores de los CPI les preguntamos el estado de la incorporación de la evaluación por competencias, en sus centros, con tres opciones:

- (i) Estamos estudiando la evaluación por competencias
- (ii) Estamos discutiendo sobre la evaluación por competencias
- (iii) Estamos diseñando instrumentos de evaluación por competencias

Para los IES del resto de Galicia agregamos, previamente, dos ítems de múltiple opción, que indagaban sobre la participación del director en la im-

plantación de modelos de evaluación de aprendizajes. Con nuestras preguntas esperábamos conocer la opinión de los participantes, pero también, obtener indicios de su conocimiento del marco legal que rige las competencias del cargo.

En general podríamos afirmar que la encuesta en línea estuvo diseñada con el mismo criterio de los instrumentos de evaluación de aprendizajes. Los ítems tenían complejidad progresiva y se alternaron diferentes tipos de respuesta, de manera que no hubiera comportamientos automáticos, aunque sí espontáneos. Además, conseguimos datos pertinentes para el propósito establecido, y con pocos ítems, lo cual, creemos, favoreció la participación.

Los ítems también se agruparon en objetivos, en primer lugar, y de opinión, luego. Los de opinión podrían entrar en la categoría de las técnicas cualitativas, en particular de la entrevista biográfica. Lo hemos tenido en cuenta para validar el corpus de datos que recogimos.

PREGUNTAS EN LÍNEA SOBRE EVALUACIÓN

En la educación obligatoria (ESO), la dirección DEBERÍA orientar la aplicación de un modelo de evaluación de aprendizajes homogéneo para los aspectos transversales a todas las asignaturas
Opciones de respuesta eran: (i) Sí; (ii) No; (iii) No tengo opinión

.La dirección está limitada para orientar modelos de evaluación de aprendizajes porque...

- No es una responsabilidad de la dirección.
- El director no tiene autoridad legal para eso.
- El director no tiene formación específica para hacerlo.
- Por ley cada docente tiene libertad de cátedra.
- Cualquier evaluación de aprendizajes es una cuestión exclusiva de cada departamento.
- No, no está limitada y puede ser parte del proyecto de gestión del director.
- No tengo opinión.

Tabla 111. Preguntas en línea sobre evaluación

4.4.4.1 Invitación a participar

Enviamos un mensaje por correo electrónico a los 12 directores de los CPI de la provincia de Lugo. En otra comunicación, enviamos un mensaje a los 66 IES de la ciudades de A Coruña (15), Ferrol (8), Orense (10), Pontevedra (8), Santiago de Compostela (8) y Vigo (17)¹⁰¹. Utilizamos las casillas de correo en @edu.xunta.es, de acuerdo a las direcciones que aparecían en el nomenclátor del sitio www.edu.xunta.es. Este dato es significativo porque constatamos que, aparentemente, las medidas de seguridad y protección del

¹⁰¹ El grupo que hemos denominado "IES del resto de Galicia".

sistema no permitirían acceder al enlace del formulario en Google Docs¹⁰². Creíamos que era necesario poseer otra cuenta de Internet. Pensamos que esto pudo haber influido en el número de respuestas recibido, pero no fue indagado. Cuando transcurrió el plazo asignado a esta parte de la fase, consideramos que los datos acumulados permitían continuar con el proyecto general.

Todos los mensajes a los CPI habrían entrado sin problema en las respectivas casillas de correo¹⁰³. Aparentemente 64 mensajes fueron recibidos correctamente en los IES; dos fueron devueltos, porque no pudieron acceder a la casilla de correo. Pensamos que podría estar incorrecta la dirección, lo cual era dudoso; pero, lo más probable en estos casos es que no hubiese espacio para recibir más mensajes. Esto podría sugerir que las comunicaciones por Internet no se realizan a través del correo de esos IES, sino por medio de las direcciones institucionales de los directivos, pues cada profesor posee su propia casilla en @edu.xunta.es. Esto también pudo afectar la participación. Es decir, algunos centros pueden haber ignorado la invitación, simplemente, porque no tomaron conocimiento.

Podemos decir que había, al menos, tres razones para que los directores de los CPI o de los IES del resto de Galicia no participaran en la encuesta en línea y que fueron ajenas a la voluntad de los invitados:

- (i) El mensaje no fue recibido
- (ii) El mensaje fue recibido pero no fue leído
- (iii) El mensaje fue recibido y leído pero no se pudo acceder al formulario en línea

El caso de quienes deseando participar no tuvieron acceso al formulario en línea no ha sido verificado. Una evidencia de esta situación habría sido recibir algún mensaje mencionándolo. Entendimos que esta circunstancia era

¹⁰² Pudimos constatar la dificultad durante el período dedicado a la recolección de datos, cuando intentamos acceder al formulario desde un ordenador en la USC; y entendimos que también podría existir el mismo problema operando desde el dominio www.edu.xunta.es. Enviamos un mensaje recomendando copiar la URL en la ventana del navegador.

¹⁰³ Descartamos llamar por teléfono a los doce CPI para confirmar la recepción del mensaje porque entendimos que todo lo que no eran contactos a la vista tendrían el mismo resultado. Tema ya discutido en el informe.

altamente improbable, por varias razones. Mencionaremos brevemente tres, a cuenta de más, que omitimos. Se trata de mostrar la complejidad del procedimiento, cuando aparecen complicaciones imprevistas, que no imprevisibles.

En primer lugar, la invitación a participar en una encuesta por Internet es una variante de las cadenas de mensajes con destinatario múltiple que abundan en el tráfico de correo electrónico y con los que habitualmente nos vemos importunados. De hecho, algunos sitios tienen sus propios filtros de correo no deseado. Así, pues, la imposibilidad de acceder al formulario en línea podría haberse atribuido a un origen espurio del mensaje y por lo tanto ser descartado.

Por otra parte, la propuesta era una interrupción en la rutina del centro, que demandaría tiempo, del que nunca abunda, y al no poder tener contacto directo con el formulario, la anunciada brevedad y facilidad no podían verificarse. Quien hubiera solicitado una solución, se estaba comprometiendo a participar sin saber exactamente el nivel de recursos que le insumiría: tiempo personal, análisis, reflexión, por ejemplo.

Una última razón, como dijimos, a título de muestra. Como corolario de las dos anteriores, en la primera, enviar un mensaje podría implicar una brecha de seguridad en la cuenta personal de correo; en la siguiente, podría suponer la pérdida del anonimato.

En suma, estos inconvenientes estuvieron presentes; sin embargo, lo más probable sería que la mayor parte de los destinatarios haya tenido acceso al mensaje y la única variable que habría incidido en la participación hubiera sido la voluntad del convidado, de acuerdo a sus propias convicciones. Eso fue lo que pareció haber ocurrido en nuestro caso.

El primer mensaje fue enviado a los directores de los 12 CPI de la provincia de Lugo, el lunes 25 de abril de 2011. A los dos días habíamos recibido cinco respuestas. El resto de esa semana ninguna más. Entonces discutimos que el impacto del mensaje de invitación duraba menos de una semana, en con-

secuencia decidimos que podía ser oportuno enviar un mensaje recordatorio, o de seguimiento, a los CPI, solicitando su apoyo en el proyecto. Éste y el posterior, el 8 de mayo, fueron encadenados al original, de manera que era posible leerlos todos. Cada uno era diferente. Por otra parte, habíamos pensado que tres semanas eran suficientes, es decir, entendimos que en este caso no tendríamos más respuestas y además, habíamos recibido datos para validar la decisión metodológica inicial de descartar a los CPI.

El 8 de mayo enviamos el mensaje a los directores de los 66 IES del resto de Galicia. Con la experiencia de los CPI, y considerando que se trataba de un número de centros cinco veces mayor, optamos por mantener la expectativa hasta el tres de junio. Se enviaron recordatorios el 16, el 23 y el 31 de mayo. En el último mensaje se mencionó el problema de accesibilidad del formulario y se aportó una posible solución. El impacto del mensaje replicó la participación que habíamos tenido con los CPI, en los días inmediatos a cada mensaje aparecieron nuevos formularios.

En los recordatorios solicitábamos la confirmación de haber recibido la invitación a fin de no reiterarla. Solamente un IES nos respondió y para avisar que ya había completado el formulario en línea. Esto nos pareció anecdótico y nos llevó a compararlo con las reuniones de padres, a las que se dice que siempre asisten los de aquellos alumnos que no tienen problemas y faltan los que tendrían que venir. La ausencia de otras respuestas no era evidencia de que no lo hubiesen recibido, pero nos permitía continuar enviando mensajes. En nuestra opinión, confirmar la recepción era un procedimiento políticamente correcto para suspender la correspondencia. Ningún otro fin, ni siquiera relacionar participantes con invitados confirmados, pues podía haber participantes que luego de cumplimentar el formulario se limitaran a ignorar los mensajes subsiguientes.

Al final del proceso se habían obtenido 8 respuestas de los 12 CPI de la provincia de Lugo, y 32 de los 64 IES del resto de Galicia.

4.4.4.2 Pertinencia de la colección de datos

Los datos relevados formarían parte de un corpus, a partir de cuyo análisis se tomarían decisiones respecto del trabajo de investigación y su posible proyección. En primer lugar, correspondía discutir si el número de respuestas obtenidas en cada grupo era válido para generalizar la información resultante. Más que generalizarla, la intención era descartar a los CPI, por un lado; y, contar con evidencias - indicios - , de que la tendencia en el resto de Galicia podría replicar los resultados de la provincia de Lugo.

En aquel momento, tuvimos en cuenta dos elementos: la investigación de Gimeno (1995), y la teoría sobre las investigaciones con métodos cualitativos, como la encuesta de opinión (Flick, 2004; Porzekanski, 2006; Pourtois y Desmet, 1992; Quivy y Van Campenhoudt, 2005; Vallés, 2003; Yin, 2011b).

En la muestra diseñada por Gimeno (Gimeno, et al., 1995)¹⁰⁴ respondieron poco más del 41% de los invitados (p. 54), lo que fue considerado suficiente para validar los resultados y generalizarlos. En este caso, habíamos obtenido la mitad – un 50%. Ciertamente que como hemos reiterado, una cantidad de un total menor que 100 no debería traducirse en porcentaje, son 32 en 63 invitaciones cursadas, o en 66, si se tiene en cuenta el total de centros, de ese colectivo¹⁰⁵, al momento de la encuesta. De todos modos, no pretendíamos hacer generalizaciones. Queríamos un dato objetivo sobre la formación de base de los directores de CPI y tenencias en los IES, para los resultados del proyecto en curso. Pensamos que sería conveniente evaluar la cantidad de respuestas obtenidas aplicando la siguiente prueba.

EFFECTO DE AGRUPAMIENTO

Los profesores que enseñan en la misma escuela podrían tender a compartir opiniones y comportamiento de modo similar (...). Esta tendencia (...) se denomina 'efecto de agrupamiento' (...) En esencia, cuanto más fuerte es la 'correlación intraagrupamiento', (...) las respuestas de un profesor se convierten en un buen predictor de los demás profesores. En otras palabras, en una muestra de 20 profesores de la misma escuela, hay, en un sentido, menos de 20 datos originales (OCDE, 2010, p. 58)

Entre las técnicas cualitativas de investigación, la recopilación de testimonios, o como en este caso, de opiniones, puede

Figura 152. Efecto de agrupamiento

¹⁰⁴ Mil centros educativos de EGB (500), BUP (300) y FP (200) de entre la totalidad de los pertenecientes al territorio MEC y a la Comunidad de Valencia.

¹⁰⁵ Al final del curso 2010-2011 uno de los IES al que no tuvimos acceso se transformó en CIFP. Lo mismo ocurrió con uno de los IES de Lugo, de manera que al momento de producir el informe son 39.

abarcar un número desde la totalidad de la población, hasta entre 25 y 30 testimonios o sujetos, si el universo es mayor, dado que a partir de entonces, habitualmente no se recupera información nueva, relevante. OCDE (2010), aborda este punto y menciona un efecto agrupamiento, o tendencia a comportamientos similares, de los individuos pertenecientes a un mismo contexto. Entendemos que podría aplicarse a directores que actúan en la misma ciudad.

En este caso, se obtuvieron 32 testimonios, porque habíamos incluido preguntas abiertas sobre formación para el cargo y obstáculos para su desempeño.

En estas condiciones, los datos obtenidos de la encuesta en línea a los directores de los IES, de las mayores ciudades de Galicia, satisfacían los dos criterios. La población es pequeña y debería tomarse una muestra casi similar a un censo, que es la opción esencial de este proyecto. Pero sí podrían darnos indicios, tendencias, como hemos estado comentando, insistiendo, reforzando: tendencias. Así, constituirían aportes válidos para procesar y elaborar inferencias a partir de lo obtenido. Un elemento para triangular, al menos.

En el caso de los CPI, una cantidad proporcionalmente significativa de profesores de primaria alcanzaba para descartarlos, aunque impartieran ESO y fueran públicos.

La discusión que hemos desarrollado en este apartado vendría a explicar y fundamentar porqué decidimos validar los datos recogidos, en los dos grupos, para conformar un corpus de cuyo análisis se derivaría información pertinente para la investigación.

4.4.5 Análisis inicial de los datos

En el análisis inicial de los datos nuestro interés fue (i) caracterizar a los directores; (ii) identificar elementos relacionados con su formación para el cargo; (iii) procesar los obstáculos para ejercer la función directiva que des-

cribieron. Los presentamos separadamente para directores de los CPI y luego de los IES del resto de Galicia.

4.4.5.1 Caracterización de los directores de CPI de Lugo

La caracterización de los directores de los CPI de la provincia de Lugo se circunscribió a las ocho respuestas recibidas, que representan dos tercios del total. Todos expresaron que contaban con una licenciatura en el momento de la encuesta; que habían asistido a cursos para directores; y, que dedicaban más horas a tareas de dirección que las indicadas en el horario oficial.

Las respuestas nos permitirían deducir cuántos ingresaron al sistema educativo como maestros de primaria, entonces EGB. Fueron 5 de los 8, que eran más de la mitad. Inferimos que entre los 4 que no respondieron podría haber al menos uno más y por lo tanto podría asumirse que, de los 12 directores, al menos la mitad había realizado estudios de magisterio. Esto vendría a respaldar el supuesto inicial para dejar de lado a los CPI, porque en el conjunto de los centros públicos que impartían ESO, constituirían una perturbación en la aparente homogeneidad de los directores de IES, dicho esto con flexibilidad. Homogeneidad lo expresamos en el sentido de una serie de regularidades, limitadas en su número, que pueden atribuirse a los IES, pero no a los CPI. Una de ellas, el peso de la participación de los antiguos maestros en cargos de dirección.

Nuestro proyecto aborda la evaluación de aprendizajes. En un sentido general se trata de conocer el comportamiento de los directores liderando lo pedagógico. La formación pedagógica de los profesores de secundaria que ocupaban cargos de dirección, si contaban con ella, era completamente diferente a la que poseían quienes habían cursado la carrera de magisterio. En términos breves, los maestros han sido preparados para actuar en un nivel de educación inclusivo, mientras que la cultura de la educación secundaria, heredera del Bachillerato, es selectiva. Aunque la legislación actual establezca una parte obligatoria, y por lo tanto inclusiva, no percibimos esa dis-

tinción en las entrevistas donde lo abordamos, más allá de los casos en que intervienen los departamentos de orientación.

Entonces, en un universo acumulado de 52 centros, sumados IES y CPI, la presencia de esos posibles seis antiguos maestros podría influir en los resultados o hacer necesario un estudio particular, que no era nuestro objetivo. Se podría discutir la conveniencia de compararlos, pero hay más diferencias institucionales y entendimos que podrían resultar inconmensurables, como el número de alumnos o la oferta educativa.

Encontramos otro dato interesante. Dos directoras que no tenían experiencia previa en equipos directivos, tomaron el cargo con más de cuarenta años de edad, los demás – seis – asumieron cargos directivos o de dirección a sus treinta y tantos. Esto ocurrió en el período desde 1986 a 2008.

Cinco de los ocho ejercieron otros cargos directivos. Entre los directores de IES de la provincia de Lugo, la mitad

CARACTERIZACIÓN DE LOS DIRECTORES DE CPI				
Sexo	Edad	Título al ingreso	Años dir	Directivo
Varón	55	Maestro	25	No
Mujer	47	Diplomatura	11	Sí
Mujer	47	Diplomatura	11	Sí
Mujer	47	Licenciada en matemáticas	9	No
Mujer	50	Profesor de EGB	9	Sí
Mujer	45	Licenciada	7	Sí
Mujer	55	Diplomado Profesorado de EGB	7	No
Varón	41	Ingeniero técnico agrícola	3	Sí

Cuadro 19. Directores de CPI de Lugo

de ellos también ejerció otros cargos directivos. Podría considerarse que en este dato coinciden. Con el mismo criterio, ya expuesto, es razonable que el número en los CPI llegue a 6 de los 12, con experiencia en equipos directivos.

Al contrario de los IES, la cantidad de directoras mujeres en los CPI es tres veces mayor que la de directores varones, seis a dos.

4.4.5.2 Formación para el cargo de los directores de CPI

Acerca de la formación de los directores de los CPI para el cargo, hicimos una pregunta abierta, solicitando que indicaran hasta tres temas en los que consideraban que habían aprendido, o sea, adquirido nuevos conocimientos.

El cuadro ilustrativo exhibe las respuestas literales y con el estilo gráfico utilizado en cada caso.

Las 8 respuestas muestran lo que podría considerarse un sesgo hacia las necesidades del sistema educativo como burocracia. Esta expresión no implica valoración. No es ni bueno, ni malo. Pensamos que podría ser un indicio de que la AE que ofreció estos cursos, no estaría considerando al director como un actor principal de *lo pedagógico* del centro, sino solamente en el ámbito restringido a su propia práctica de docencia directa, como cualquier otro miembro del claustro. Por lo tanto, no formaría parte de las necesidades del cargo.

Por otra parte, considerando que había tantos maestros en el conjunto, la formación para *lo pedagógico* podría

APRENDIZAJES EN CURSOS PARA DIRECTORES
Ninguna
XADE CENTROS-APLICACIONES INFORMÁTICAS -TUTORÍA Y OTRAS FUNCIONES DOCENTES
Manejo legislación, relación con los compañeros
Convivencia, organización, TIC
Legislación, resolución de conflictos, relaciones con la administración
Gestión
Gestión de recursos, aplicación burocrática de leyes educativas, organización general
Varias

Cuadro 20. Aprendizajes en cursos para directores (CPI)

haber existido, pero no sería una novedad para ellos; o, dado lo acotado de la respuesta solicitada, que los directores hubiesen priorizado lo sistémico.

En realidad, pudimos hacer ciertas inferencias consultando la oferta de formación para directivos durante el curso 2010-2011, de la Consejería de Educación¹⁰⁶. Los cursos cionados con *lo pedagógico* estaban dos a los orientadores. En el curso 2011-2012, y dentro del Área Orientación, había un curso “Formación de equipos directivos de centros educativos”, que sugiere que es común a todos los niveles¹⁰⁷:

CONTENIDOS DEL CURSO
Formación de equipos directivos de centros educativos (extracto)
Criterios de selección
Ser miembro del equipo directivo del centro. Los criterios generales del plan anual de formación
Objetivos
(...)
4. Modulo IV: liderazgo educativo y habilidades sociales
4.1. Liderazgo compartido a través del trabajo en equipo.
4.2. Dinámica de grupos.
4.3. Técnicas de mejora personal (escucha activa, observación, regulación emocional, empatía, asertividad, habilidades sociales etc.)
4.4. Técnicas de comunicación

Figura 153. Formación para directivos

¹⁰⁶ El año corriente se publica en Internet en: <https://www.edu.xunta.es/fprofe/preparaConsultaPublica.do>.

¹⁰⁷ Visto el 2feb2012 en:

Los módulos están enfocados en la dimensión administrativa. Uno se dedica al liderazgo educativo. Se anunciaba un cupo de 50 plazas y la fecha de realización era 02/03/2012 - 13/04/2012, en la Escuela de Administración Pública en Santiago de Compostela.

Creemos que esta modalidad de formación se replica periódicamente y pensamos que sería dudoso que en algún momento hubiera tenido contenidos relacionados con lo pedagógico, y que, por alguna razón, luego se hubiesen depurado. En especial, porque la LOE establece claras competencias del director en la dimensión pedagógica de los centros, como se detalló al principio del informe. Nuestra inferencia es que, probablemente, la formación para dirección - de la oferta oficial - no incluye contenidos sobre el tema, más allá de su probable enunciación, al tratar las competencias legales en el módulo 2. (2.2. *Función y competencias de la dirección, jefatura de estudios y secretaría*).

4.4.5.3 Obstáculos que perciben los directores de los CPI

Intentamos tener indicios de los obstáculos que percibían los directores de los CPI, para llevar adelante su función. Serían utilizados para triangular, contra-

¿Qué obstáculos percibe usted actualmente para desempeñar la función de director? Si no desea responder escriba un guion (-). Por favor indique en forma de título y en sus propias palabras hasta tres aspectos que en su opinión personal interfieren para llevar adelante la dirección como usted quisiera.

Figura 154. Ítem 19 del cuestionario A versión en línea

star. Trasladamos la misma pregunta incluida en el ítem 19 del cuestionario A “Valoración del cargo de director”, en el protocolo para los IES de la provincia de Lugo, adaptada el formulario en línea.

Hubo 5 directores enunciaron de 1 a 3 obstáculos, 9 en total. Comparamos las respuestas con las obtenidas en el trabajo de campo con los IES de Lugo y encontramos que todos estaban contenidos en lo manifestado por este grupo. Además, del análisis de textos, interpretamos que incluyeron las mismas observaciones.

PROBLEMAS PARA LA DIRECCIÓN		
Sexo	Años dir	¿Qué obstáculos percibe actualmente para desempeñar la función de director?
Mujer	9	Falta de apoyo por parte de la administración. Modificación excesiva y sin orden en las instrucciones que dicta la administración. Poco poder decisorio de los Claustros
Varón	25	Horario insuficiente para desenvolver la tarea de dirección
Varón	3	Falta de implicación por parte de algunos compañeros del centro en su trabajo docente
Mujer	7	Profesionalización de la figura de director
Mujer	9	Demasiada burocracia Poco tiempo de liberación para el cargo. Baja remuneración para tanta responsabilidad
Mujer	11	-
Mujer	7	-
Mujer	11	-

Cuadro 21. Obstáculos para la función percibidos por directores de CPI

4.4.5.4 Caracterización de directores de IES - resto de Galicia

La caracterización de los directores de los IES del resto de Galicia se circunscribió al conjunto de las 32 respuestas recibidas. No hemos intentado, ni pretendíamos, generalizarla; ni para los 64 invitados, ni para los casi 200 de las provincias gallegas distintas de Lugo.

Entre los directores que respondieron, hemos encontrado que son dos veces y media mayor cantidad los hombres que de mujeres. En total había 6 de A Coruña, 4 de Ferrol, 8 de Orense, 5 de Pontevedra, 7 de Vigo. Casi todos han expresado tener una licenciatura, en el presente, excepto 2 que son diplomados. Todos habían asistido a cursos para directores.

De los 32, 31 señalaron que dedicaban más horas a tareas de dirección que las indicadas en el horario oficial. En cuanto a antigüedad en la función, el más moderno tiene un año en el cargo; el más antiguo, 31 años. 30 accedieron a cargos directivos antes de ser directores. La edad de llegada a la dirección oscilaba entre 29 y 60 años; los que accedieron en los últimos 10 años, no tenían menos de 34 cuando fueron designados.

El caso de quien había sido director desde los 29 años nos pareció fuera de lo común, de otro tiempo. Fue hace 31 años. Sin embargo, esta impresión es irrelevante, pues la LOE contempla que un director puede encabezar un

mismo centro educativo desde que cuenta con cinco años como funcionario docente permanente, hasta su jubilación. De hecho, creemos que si un profesor tiene esa vocación y una comunidad educativa que lo respalde, así será. La cuestión por indagar sería la motivación.

CARACTERIZACIÓN DE DIRECTORES DE IES EN CIUDADES CON MÁS DE 8 INSTITUTOS					
Ciudad	Sexo	Edad	Título de ingreso al Sistema Educativo	Años dir	Directivo
A Coruña	Varón	61	Maestro de Primera Enseñanza	7	Sí
A Coruña	Mujer	49	Licenciada en Geografía e Historia	4	Sí
A Coruña	Varón	48	Licenciado en Matemáticas	3	Sí
A Coruña	Varón	48	Licenciado 1985	3	Sí
A Coruña	Mujer	49	Agregada 1988	2	Sí
A Coruña	Varón	40	Licenciado en Ciencias Exactas	1	No
Ferrol	Varón	57	Profesor Agregado de Bachillerato	7	Sí
Ferrol	Varón	54	Licenciado en Ciencias Biológicas	7	Sí
Ferrol	Mujer	44	PES-92	3	Sí
Ferrol	Mujer	44	Licenciada en Matemáticas	3	Sí
Orense	Varón	60	Licenciado en Filosofía y Letras (Español)	31	Sí
Orense	Varón	60	Licenciado en Ciencias - Sección Matemáticas	28	Sí
Orense	Varón	55	Agregado	21	Sí
Orense	Varón	58	Licenciado en Matemáticas	9	Sí
Orense	Varón	64	Licenciatura en Ciencias Químicas	8	Sí
Orense	Mujer	67	Licenciada en Ciencias Sección Químicas	7	Sí
Orense	Mujer	52	Licenciada	7	Sí
Orense	Varón	51	Licenciado en Geografía e Historia	4	Sí
Pontevedra	Mujer	55	Licenciatura	4	No
Pontevedra	Varón	37	Licenciado en Ciencias Físicas	3	Sí
Pontevedra	Mujer	49	Licenciada en Filología Clásica	3	Sí
Pontevedra	Varón	37	Licenciado en Ciencias Físicas	3	Sí
Pontevedra	Varón	48	Licenciado	2	Sí
Santiago	Varón	58	Licenciado en Matemáticas	7	Sí
Santiago	Mujer	52	Arquitecto Técnico	5	Sí
Vigo	Varón	38	TEAT	7	Sí
Vigo	Varón	55	Licenciado en Psicología	7	Sí
Vigo	Varón	46	Licenciado en Química	4	Sí
Vigo	Varón	52	Licenciado Filosofía y Letras	4	Sí
Vigo	Varón	58	Licenciado	4	Sí
Vigo	Varón	44	Licenciado en Ciencias Empresariales	3	Sí
Vigo	Varón	48	Licenciado Psicología	3	Sí

Cuadro 22. Directores de IES - resto de Galicia

No existe en este momento un incentivo económico para eternizarse en una dirección, adelantamos, ya que una parte importante de la compensación por la función, adquiere carácter permanente luego de 12 años. El beneficio económico sería insignificante luego de ese plazo. Pensamos que las causas para continuar, deberían estudiarse en la línea de la tensión entre reducir

la actividad dedicada a la docencia directa, al máximo; y en el otro extremo, una visión del IES, con un proyecto a desarrollar. Este aspecto podría ser

objeto de estudio, en la medida que no existe, al momento del trabajo, un cuerpo de directores permanentes¹⁰⁸.

El director de mayor edad tenía 67 años, el más joven, 37; la mediana, 51 a 52 años: esto significa que la mitad de los directores tendría entre 52 y 67 años, la otra mitad, entre 37 y 51. Estos datos no son hallazgos, en realidad, la AE los tiene registrados, naturalmente. Nos sirven para hacernos una composición de lugar.

4.4.5.5 Formación para el cargo de los directores de IES

La formación de los directores de los IES es similar a la de los demás direc-

APRENDIZAJES EN CURSOS PARA DIRECTORES REFERIDOS A LA ESTRUCTURA BUROCRÁTICA	
1	Grupo de Trabajo "A FUNCION DIRECTIVA NA LOE: IES e CIFP". Curso "Formación para o acceso á función directiva"
2	Administrativas
3	Participación y gobierno
4	Legislación escolar. Gestión de personal
5	Legislación
6	Administrativas
7	Normativas
9	Cursos de formación para directores, y un grupo de trabajo
10	Gestión administrativa y de la documentación. Conocimientos legislativos
11	Gestión administrativa. Personal
14	Aspectos legales
15	Conocimiento responsabilidad civil. Conocimiento inspectores directamente. Conocimiento otros directivos.
16	Gestión económica
17	Actualización en la legislación. Nuevos enfoques para resolución de la problemática diaria.
19	Principios básicos de gestión. Conocimiento legislativo
20	Legislación. Gestión económica
21	Gestión de centros.
22	Gestión económica y legislación
23	Algunas charlas del curso de directores el resto formación autodidacta y experiencia de dos años de directora anteriormente
24	Formación de Equipos Directivos 50h. Jornadas de formación para Direcciones de Centros Educativos 10 h
25	Fue positivo en general
26	Un curso acelerado sobre el ejercicio de la función directiva: cuestiones legales,...
28	Manejo de la legislación educativa
29	Competencias directivas
30	Legislación. Proyectos educativos de la administración
32	Responsabilidades. Legislación

tores de centros educativos dependientes de la Consejería de Educación y que hemos descrito más arriba. Hemos presentado la evidencia disponible de la oferta educativa y es el referente para analizar las manifestaciones de los encuestados.

Todos los directores participantes respondieron que habían realizado cursos de forma-

Cuadro 23. Aprendizaje en cursos para directores - IES resto de Galicia I

¹⁰⁸ En Uruguay los directores acceden a un escalafón permanente y se discuten los extremos mencionados.

ción para el cargo, de modo que en una pregunta abierta les pedimos tres títulos de temas sobre los cuales hubieran tenido aprendizajes. Cada uno ofreció su perspectiva y se expresa según su percepción.

Nuestro interés es la actividad del director en relación al objetivo educativo del IES. Con ese punto de vista, hemos realizado una división de las respuestas entre aprendizajes referidos a la estructura burocrática y aprendizajes referidos a la misión educativa del IES. En cada uno de los cuadros hemos numerado de 1 a 32, cada uno de los aprendizajes descritos en los formularios de la encuesta, significando los diferentes aportes. Por tratarse de datos anónimos, y en esta presentación, el orden de estos cuadros no refleja el orden utilizado en los cuadros anteriores o posteriores. En este caso, la secuencia es la de las respuestas como fueron confirmándose en línea, donde el 1 representa el primer participante y así sucesivamente. El 32 es la respuesta del director que completó su formulario en último lugar.

Siguiendo esta discriminación, 26 de los 32 directores mencionaron haber recibido algún tipo de formación en temas referidos a la estructura burocrática. No habiendo contenidos, sino títulos, hemos hecho la valoración y atribución, a una u otra lista, siguiendo un criterio semántico. En los casos de duda, hemos incluido el tema en los dos cuadros. El número refiere al mismo participante en las dos listas.

Hay seis directores que, o bien dejaron en blanco la respuesta, o expresaron *ninguna*. En esta última opción hubo dos casos. Es decir, se preguntó aprendizajes, o sea, conocimientos que no poseían; pero, si habían participado en equipos directivos o por su propia experiencia y estudios, sería posible que algunos contenidos del curso ya fueran de su conocimiento.

En cuanto a lo educativo, 15 participantes identificaron temas referidos a la misión educativa del IES. Habría varias discusiones posibles. Por un lado, y en la línea expresada más arriba, que los temas sobre la misión del IES fueran recurrentes, esto es, que los directores hayan considerado que ya sabían

de qué se hablaba, y por lo tanto, el curso no les resultó productivo y no lo mencionaron.

Otra alternativa es, que la forma de expresar sintéticamente, a través de una generalización, podría habernos llevado a una interpretación errónea. Pocos utilizaron lo que podría ser el currículo de cada curso, de cada instancia formativa. Algunos utilizaron el título del evento, lo cual nos ha dejado dudas sobre los aprendizajes que alcanzaron. No hubo una síntesis del significado personal. En todo caso, si el contenido completo fue productivo, el nombre del curso, por sí mismo, no aporta. Es el tipo de caso que, en beneficio de un criterio conservador a favor de la formación, hemos atribuido el enunciado a los dos grupos, como se mencionó más arriba.

Nuestra posición es que el título de la instancia de formación no refleja necesariamente los contenidos específicos ni los aprendizajes individuales. Antes hemos transcripto parcialmente el contenido del curso para directivos previsto para 2011-2012, al que remitimos¹⁰⁹.

APRENDIZAJES EN CURSOS PARA DIRECTORES REFERIDOS A LA MISIÓN EDUCATIVA DEL IES

3	Organización escolar
4	Organización escolar Gestión de personal
5	Liderazgo
6	Dinamización grupal. Resolución de conflictos
15	Conocimiento otros directivos.
16	Gestión académica
19	Dinámica de grupos
20	Trato personal
21	Convivencia escolar
24	Formación de Equipos Directivos 50h. Jornadas de formación para las Direcciones de Centros Educativos 10h
25	Fue positivo en general
28	Habilidades sociales Competencias profesionales de la función
29	Competencias directivas
31	Relación con el profesorado
32	Organización Responsabilidades

Cuadro 24. Aprendizaje en cursos para directores - IES resto de Galicia II

En todo caso, la lista de temas referidos a la misión educativa del IES no se asocia, directamente, a *lo pedagógico*. Entonces, este resultado podría reforzar la evidencia de que el eje de la formación para director, organizada desde la AE, tendería a tomar distancia de su actuación en *lo pedagógico*, aunque la ley - insistimos - lo considera el responsable primero de *lo pedagógico*.

¹⁰⁹ Visto el 2feb2012 en:

[https://www.edu.xunta.es/fprofe/procesaConsultaPublica.do?DIALOG-EVENT-ver=ver&cod_activade=41896](https://www.edu.xunta.es/fprofe/procesaConsultaPublica.do?DIALOG-EVENT-ver=ver&cod_actividade=41896) y en <http://www.edu.xunta.es/web/node/2904> "Plan Anual de Formación do Profesorado (completo)" p.69.

4.4.5.6 Obstáculos según los directores de IES - resto de Galicia

Solamente 3 directores, de los 32 que respondieron, dejaron en blanco las preguntas sobre obstáculos para la función de director. Es decir, en números absolutos, hay 29 que mencionan problemas. En la provincia de Lugo, lo hicieron 27 de 39.

Encontramos numerosas similitudes. Se nombraron 66 obstáculos, algunos recurrentes y expresados según el estilo personal. Todos ellos fueron clasificados, utilizando las categorías aplicadas a la interpretación de los problemas planteados por los directores de IES en Lugo. Los 66 obstáculos quedaron incluidos en 8 categorías. Además, reformulados, pueden consolidarse en 26. Significativamente, las tres categorías con más problemas enunciados, coinciden con las tres más numerosas en Lugo; no así el orden. En definitiva, podría sugerirse que en Galicia los problemas que perciben los directores de IES están vinculados i) con su autoridad legal; ii) con su percepción de falta de apoyo desde la AE y de los padres; y, iii) con la cultura del colectivo “los docentes”. Entre estas tres categorías reúnen 46 de los 66 problemas nombrados; más de dos terceras partes.

Este valor podría considerarse suficiente para proyectarlo a la totalidad de los IES consultados, y eventualmente, a los 240 de la Comunidad Autónoma de Galicia. No obstante, nuestro trabajo está centrado en la provincia de Lugo. Sería un proyecto diferente.

OBSTÁCULOS PARA EJERCER LA DIRECCIÓN DE UN IES MANIFESTADOS EN LA ENCUESTA EN LÍNEA		
Categoría	Nombrados	Consolidados
Autoridad legal del director	19	6
Falta de apoyo de la AE y los padres	15	5
Cultura de los docentes	12	4
Burocracia	7	3
Comportamiento de los estudiantes	5	3
Incentivos insuficientes	4	2
Demandas al cargo	3	2
Tiempo insuficiente	1	1
Totales en 32 directores	66	26

Cuadro 25. Problemas percibidos para ejercer como director en Galicia

Un dato adicional, que se ofrece solo en forma narrativa. Al ordenar los problemas en función de la antigüedad como director, entre los más modernos aparecen con mayor frecuencia aquéllos referidos a la categoría cultura del

colectivo “los docentes”, y se concentran en aspectos que hemos incluido en el bosquejo preliminar del compromiso docente, que presentamos previamente.

La similitud de los datos obtenidos en los recortes de los CPI y de los IES del resto de Galicia, nos sugirieron que los resultados de la investigación, en la provincia de Lugo, podrían extenderse a toda la Comunidad Autónoma; y más allá, podrían aplicarse a contextos similares, como el caso de Uruguay, que es nuestro siguiente interés; o, a otras CCAA. Lo discutiremos a continuación.

4.4.6 Contraste de los datos recopilados

El contraste de los datos recopilados en las dos encuestas apunta a diferentes propósitos, de manera que se presentan por separado. Antes se ha explicado que los cuestionarios son esencialmente iguales y que el instrumento aplicado al grupo IES del resto de Galicia tiene un ítem más elaborado, referido al papel que podría corresponderle a los directores en la evaluación de aprendizajes. Aunque el resto de los datos se pueden comparar y producirse alguna información a partir de ellos, para este trabajo solamente se aborda, y se desarrolla, lo necesario para responder a las preguntas iniciales de esta fase: descartar a los CPI del proyecto y encontrar evidencias – indicios - que sugieran una posible continuación del estudio en otros contextos.

4.4.6.1 Contraste de los emergentes en el grupo CPI de Lugo

Habíamos propuesto la hipótesis de que la diferente oferta educativa de los CPI y la posible presencia de antiguos maestros en sus direcciones, podrían distorsionar los resultados.

Hacer un estudio comparativo podría constituir un proyecto en sí mismo, que hemos considerado una alternativa fuera del alcance de este trabajo. Nuestro desvío necesario era para identificar diferencias y así descartar a los CPI del conjunto de los IES. Logramos obtener evidencia del presupuesto causal de la hipótesis planteada acerca de los directores. A partir de las res-

puestas al cuestionario en línea, podríamos aceptar que al menos la mitad de los directores habrían tenido formación de base diferente de la requerida para acceder a la docencia en Educación Secundaria. Eran maestros y por lo tanto su formación pedagógica podría tener un impacto en la función de dirección relacionado con *lo pedagógico*.

Esta noción no estaba basada en la formación de base exclusivamente, sino que las entrevistas con directores de Primaria, realizadas en la fase preliminar, nos mostraron esa tendencia. La gestión de *lo pedagógico*, en el caso de los directores de Primaria, parecía ser diferente a la perspectiva que reflejaban las entrevistas con los directores de IES. Además de tratarse de diferentes contextos, lo que ambos grupos ponían de manifiesto en sus declaraciones, consideramos la influencia de la formación de base, lo que nos llevó a segregar a los antiguos maestros y por lo tanto a los CPI.

Pensamos que si al realizar el trabajo de campo, en los IES, hubiéramos detectado un número significativo de maestros en sus direcciones, probablemente los CPI no habrían sido excluidos y habríamos trabajado con los 52 centros públicos que impartían ESO en la provincia de Lugo. Como no ocurrió así, se hizo innecesaria la discusión. Esto podría considerarse especulativo, pero creemos oportuno mencionarlo, porque estuvo presente en las consideraciones para determinar el universo, luego del trabajo de campo preliminar.

También hemos constatado que los obstáculos descritos coincidieron con algunos de los relatados en los IES; es decir, que están incluidos en el inventario recopilado en los institutos. La proporción de directores que percibían obstáculos fue menor que en los IES. Esta diferencia podríamos atribuirla al bajo número de sujetos del universo. Quizás una selección aleatoria de directores de IES de ocho podría darnos resultados proporcionalmente similares. Podría ser una coincidencia, evidentemente. Son argumentos a favor de un proyecto específico. Las posibilidades posteriores de un estudio comparativo son diversas. Por el momento queda enunciado sin más discusión.

Discutiremos esos resultados como una diferencia más. Solamente expresaron haber encontrado problemas 5 de los 8 directores, de lo cual, aplicando el mismo criterio que para otras respuestas, podríamos inferir que percibirían obstáculos para desempeñar la función alrededor de la mitad de los directores de CPI. En los IES de Lugo, en cambio, fueron 27 en 39 directores – más de dos terceras partes – los que han enunciado problemas.

Pensamos que el número de alumnos en la ESO podría ser una variable significativa, por cuanto, al mismo tiempo, es un indicador de otros componentes institucionales que se agregan en proporción. Los CPI tienen entre 25 y 103 alumnos, con una moda en la decena del 60, 4 centros de los 8 que respondieron; y una media de 69. Solamente 2 IES de la provincia de Lugo tienen menos de 103 alumnos, pero están por encima de la media de los CPI participantes.

4.4.6.2 Contraste de los emergentes en el grupo IES - Galicia

Habíamos pensado que los resultados de este proyecto deberían servir como plataforma de una línea de investigación a continuar. Más que proponerlo, y sugerir la razonable expectativa de que otros contextos podrían utilizar estos antecedentes, sería mejor exponer alguna evidencia en el informe.

La discusión sobre la relación, o espacio de la interrelación, IES-AE, que aparecerá en la próxima fase, también podría considerarse un indicio sobre la pertinencia de los hallazgos en Lugo, para extender el estudio más allá. En parte, esa discusión ha sido considerada a consecuencia de los datos obtenidos en estos IES.

En cuanto a los hallazgos en la muestra de los IES del resto de Galicia, hemos identificado directores cuya antigüedad en el cargo es similar a los de Lugo. El entorno de años en la función nos llevó a estudiar el tipo de problemas que plantaban los más modernos y los más antiguos. Entre los más modernos, tanto en este grupo como en el de Lugo, aparecen obstáculos vinculados a *lo docente*, más que entre los que tienen mayor experiencia en el cargo.

Un dato real es que comparativamente más directores del grupo del resto de Galicia mencionaron problemas. Eso nos parece significativo, porque en principio habíamos planteado la hipótesis de que nuestro contacto cara a cara con los directores, favorecería la participación, pero también creímos que podría fomentar una mayor apertura en los comentarios. Al final, en Lugo, 27 directores anotaron algún problema. En cambio, en la encuesta en línea, de los 32 participantes, 29 anotaron algún problema.

Este es un ejemplo práctico de la discusión que desarrollamos más arriba, sobre la comparación de grupos relativamente pequeños. Creemos que sería aventurado generalizar, y afirmar que los directores de Galicia fuera de Lugo, podrían expresar mayor densidad de problemas que los de esta provincia. Creemos que lo pertinente en este caso es expresar que la evidencia de las respuestas sugiere la percepción de obstáculos y que dichos obstáculos están incluidos en la lista de los nombrados por los directores de Lugo. Al mismo tiempo, parecería que algunos problemas percibidos en Lugo, no lo son – o no tienen la misma prioridad - en las grandes ciudades del resto de la Comunidad.

Consideramos que lo dicho tiene dos valores: por un lado, obtenemos un dato objetivo en cuanto a que, aparentemente, no habría problemas adicionales; por el otro, queda una pregunta de investigación, para otro momento: ¿Por qué en el resto de Galicia no se han incluido problemas que son importantes para algunos directores y directivos en Lugo? Para este último estudio, si se abordara en otro proyecto, podría procederse como en este caso, mediante un censo. Eventualmente, en forma progresiva, por provincias, hasta contar con datos de los dos centenares de IES. Los dos valores que hemos descrito sirven como precursores para la investigación posterior.

Durante el trabajo de campo no fue posible identificar la oferta de formación para directores. Lo que se ha expuesto más atrás, la oferta para 2011-2012, que se propuso para marzo de 2012, fue publicada en Internet luego del mes de setiembre de 2011. La oferta de formación vinculada a *lo pedagógico*, que observamos para 2010-2011 en la lista disponible en el sistema educativo,

estaba destinada a los profesores del Área Orientación. Las referencias que obtuvimos, por las respuestas en las encuestas o por las entrevistas del trabajo de campo - el preliminar y el propiamente dicho de relevamiento de datos -, nos llevaron a pensar que cuando había formación, ésta se enfocaba en los aspectos que los entrevistados habían denominado *administrativos*, lo burocrático. Por ejemplo, varias veces nos mostraron el programa que registra la actividad escolar de los alumnos, sus calificaciones, observaciones sobre rendimiento o comportamiento: una especie de historia del alumno. El sistema XADE¹¹⁰ parecía ser el foco de la gestión académica. Nos dio la impresión de que esta aplicación normalizaba las necesidades de información de alumnos, docentes y centros.

En algunos lugares nos expresaron que los cursos para XADE eran para quienes actuaban como secretarios, hasta llegaron a cuestionar que solo había formación para ellos y no para los directores. En otros sitios, los directores mencionaron como aprendizajes, el entrenamiento para esta aplicación informática. También mencionaron, verbalmente y por escrito, algunos de los titulares contenidos en el curso para directivos que presentamos más arriba. Pero ninguno de los entrevistados pudo proporcionar el programa del o de los cursos a los que tuvo acceso. Hay un elemento adicional en esta discusión sobre formación: (i) cuando quien es designado director tiene experiencia en equipos directivos, es exonerado de realizar el curso; (ii) cuando quien realiza el curso no lo aprueba, su nombramiento caduca al final del curso siguiente, entonces hay que realizar un nuevo proceso de selección, pero si resulta seleccionado, al tener experiencia como directivo, podría ser exonerado. El caso anterior.

Nuestra impresión ha sido que la formación para la dirección es diversa, pero cuando se ofrecen cursos, parecen ser réplicas recurrentes y con poca o ninguna discusión sobre *lo pedagógico*, que es la competencia del director, como responsable del proceso educativo.

¹¹⁰ Gestión Administrativa da Educación

Entonces, en primer lugar, hemos encontrado que las características de los directores del grupo resto de Galicia son semejantes a las de los directores de la provincia de Lugo. Indagamos edad, sexo, formación académica, antigüedad en el cargo:

- (i) las edades estaban alineadas
- (ii) la proporción entre hombres y mujeres era más afín que la encontrada en los CPI
- (iii) todos tenían un grado universitario, sin formación docente en magisterio;
- (iv) el entorno de antigüedad en el cargo era similar.

Además, hemos obtenido indicios de que la formación de los directores era homogénea, en su diversidad, en toda la Comunidad Autónoma de Galicia:

- (i) quienes eran directores antes de la nueva legislación;
- (ii) quienes tenían experiencia en equipos directivos;
- (iii) quienes accedían al cargo y optaban por asistir al curso para confirmar su nombramiento.

En los dos primeros casos hay antecedentes de que se ha validado esa experiencia y no han debido realizar el curso; pero, también, esos directores han reivindicado un espacio de formación, que consideraban que debía ser permanente.

Por último, los obstáculos señalados en la encuesta en línea aparecen en el repertorio obtenido en Lugo, y en particular:

- (i) las tres categorías que abarcan los problemas más nombrados coinciden;
- (ii) los directores más modernos plantean la cuestión de la cultura de *los docentes*.

En nuestra opinión, sería posible continuar la investigación en otros ámbitos de la Comunidad Autónoma de Galicia, utilizando los supuestos y metodología de este proyecto.

4.4.7 Síntesis de la fase tres

El conjunto de actividades de investigación que hemos designado fase tres constituyó una línea de trabajo coyuntural. Emergió a partir de tomar conciencia de que algunos supuestos realizados luego del trabajo de campo preliminar, no estaban fundados en evidencia empírica. Mediante una conjetura habíamos asimilado ciertas características de los CPR a los CPI. Por ejemplo, la formación pedagógica de los directores, presumiblemente maestros; o el relacionamiento estrecho entre los niveles de primaria y secundaria, para tratar las NEE de los alumnos, pues el departamento de orientación sería compartido.

Mediante una encuesta por Internet obtuvimos datos para confirmar la hipótesis de las diferencias entre directores y así fundamentar empíricamente el desglose de los CPI, del conjunto de centros públicos que impartían ESO, para concentrarnos en los IES.

La desviación del proyecto original permitió, además, incursionar brevemente en la población de IES del resto de Galicia, con la finalidad de obtener indicios de las semejanzas con algunos hallazgos de la provincia de Lugo. Para eso, hemos consultado IES de A Coruña, Orense, Pontevedra, Santiago de Compostela, Ferrol y Vigo. La mitad de los directores aportaron datos que nos han llevado de sugerir la posibilidad de continuar investigando en otros contextos a partir de la línea original del proyecto.

Al finalizar esta fase de la investigación estábamos en condiciones de producir información que podríamos contrastar mediante su exposición a un grupo de expertos. A partir de esta instancia estaríamos en condiciones de validar nuestras interpretaciones de la realidad, en orden a la propuesta del proyecto: la perspectiva de que los directores de centros públicos que imparten ESO puedan orientar la evaluación de aprendizajes. La tendencia sería hacia un modelo contextualizado a la singularidad de cada comunidad.

Durante esta fase también hemos discernido la posibilidad de otras investigaciones, como hemos mencionado líneas arriba.

-
- (i) Ampliar el estudio a otras provincias de Galicia o del resto de España.
 - (ii) Aplicar el modelo de investigación en otros contextos fuera de España.
 - (iii) Realizar un estudio comparativo entre IES y CPI tendiente a identificar cuál modelo ofrece mejores oportunidades para completar la ESO.
 - (iv) Llevar adelante una investigación de las motivaciones para ejercer la dirección de los IES cuando se agotan los incentivos económicos, como instrumento para desarrollar vocaciones ordenadas a la participación en equipos directivos.

La culminación del recorrido por el terreno, coincidente con la finalización de las actividades lectivas del curso 2010-2011, nos permitió reflexionar sobre el estado del proyecto y sobre la fase siguiente. Pensamos que es oportuno dejar una constancia aquí, en la síntesis, antes de presentar la última etapa. La razón es que estas discusiones, a veces introspectivas, a veces coordinadas con el director del proyecto, preceden la labor efectiva y muestran cómo se fue evolucionando de lo conceptual a lo práctico, generalmente, en función de la realidad, que no siempre se puede imaginar cabalmente. Es más. ¿Hay directores que no son vocacionales? ¿Tendría sentido nuestro proyecto en un contexto donde los directores tengan una perspectiva estrecha del cargo? ¿Y donde la formación de los directores estuviera monopolizada por las necesidades burocráticas del sistema educativo?

4.4.8 Reflexiones a partir del análisis inicial de los hallazgos

La vocación para la dirección no debería ser una respuesta coyuntural de los docentes a las necesidades del servicio, sino el resultado de un proceso durante el cual tendría que haber acceso a la formación, antes de postularse efectivamente para el cargo. No es que pensemos en hacerlo obligatorio, pues en definitiva, la selección pretende ser el resultado de un proceso democrático, pero... ¿De dónde obtendría un candidato los conocimientos para realizar la planificación estratégica que exige un proyecto de gestión que podría extenderse de entre cuatro a doce años?

La oferta de formación para directivos hasta 2011-2012 nos parecía errática, y quizás, respondiera a la iniciativa y necesidades de la AE, que la concentraba. La oferta a la que tuvimos acceso al comienzo del curso 2011-2012 daba la impresión de confirmar la primera apreciación, porque se encontraron los temas mencionados por los directores en sus respuestas. Pensamos que la universidad debería contribuir a la formación de directivos. Ofrecer una propuesta integral, que contemplara todos los aspectos que los estudios científicos sugieren necesarios, para alcanzar la misión de las instituciones educativas preuniversitarias – especialmente su involucramiento con *lo pedagógico*. Podría asociarse con la AE, o independientemente – esto es poco probable porque la propia AE aprueba los planes de estudio. Bastaría leer detenidamente la LOE para advertir que la función del director no se agota en alimentar la burocracia, para mantenerla viva.

Creemos que es necesario llenar de contenidos, para validar o refutar, el imaginario que tienen los directores del *compromiso docente*. Esto podría demandar una contrapartida de *compromiso directivo*, de manera que, complementados, podrían tener como resultado una asociación productiva hacia la misión educativa de los IES. Una especie de sinergia creadora.

El conocimiento y puesta en práctica de estas recomendaciones, podrían llegar a ser instrumentos apropiados para construir un contexto favorable a la propuesta del proyecto. La propuesta no tendría plazo de cumplimiento una vez que se inicia, a partir de la movilización (Fullan, 2010; Lewin, 1992; Schein, 2010; Schmelkes, 2000; Schön, 1983; Senge, 1992). Dependería de cada centro (Berman, 1981; Berman y McLaughlin, 1974). Lo importante sería no detenerse.

Con estas consideraciones íbamos a encarar la fase siguiente. Para eso, sería necesario hacer un refinamiento de los hallazgos en el sentido de discutir con el grupo de expertos un conjunto acotado de los emergentes, que nos permitiera arribar a unas conclusiones y unas recomendaciones viables.

4.4.8.1 Orientación a través del juicio de expertos

En la siguiente etapa del proyecto apelaríamos al juicio de expertos, para orientar la elaboración del informe de la investigación. Pensábamos que para darle viabilidad, es decir, para encuadrar las propuestas finales en un contexto de aplicación posible, en este caso, los expertos podrían, deberían, ser parte de la población encuestada.

La idea procedía de un intento por recuperar la realidad, más que exclusivamente adscribir los datos a un marco teórico reconocido - que es fundamental para encaminar la investigación - pero que no produciría novedad. Nuestra intención era conducir una prospección – diagnóstico es una palabra prejuiciosa que anticipa disfuncionalidad, mientras prospección está abierta a cualquier tipo de hallazgo – a partir de la cual se pudiera construir. Nos pareció que sería productivo definir los conceptos de *compromiso docente*, surgido durante el trabajo de campo, y lo que podría ser su contraparte o complemento, el *compromiso directivo*, surgido en las reflexiones y discusiones posteriores con el director del proyecto.

4.4.8.1.1 Grupo de discusión (*focus group*)

Nuestra pretensión era utilizar conjuntamente, si eso fuera posible, las técnicas del juicio de expertos y la del grupo de discusión. La intención era formar un grupo de discusión con parte de los mismos directores encuestados, y que no pasara de seis. Ese grupo sería integrado en forma voluntaria, para abordar las tres líneas en que parecía haberse desarrollado la investigación:

- (i) Definición y contenido del compromiso docente y respuesta a la pregunta ¿Existe un compromiso directivo?
- (ii) ¿Qué responsabilidad puede asumir el director para mejorar los resultados de sus alumnos de IES, desde lo pedagógico?
- (iii) ¿Están formados los directores para asumir el liderazgo pedagógico de sus IES?

El primer paso consistiría en darle sustento teórico a la idea de utilizar a los directores como expertos. Nuestro trabajo de campo nos hizo reflexionar que, tal vez, encontrar informantes calificados para discutir la función del director de IES, como efectivamente estaba desarrollándose, podría tener serias limitaciones.

Por un lado, estaban los inspectores de educación; por otro, los referentes académicos, que podríamos encontrar en las universidades formando docentes de Primaria, o en el nuevo Máster de Secundaria. Por último, una ley de educación, la LOE, que había introducido como novedad: la evaluación por competencias básicas.

La evaluación por competencias estaba discurriendo con tiempos y modos diferentes, en la propia diversidad de las CCAA, a lo largo y ancho de España. Un tema, incluso, cuya aplicación es, al momento de redactar este informe, objeto de estudio y experimentación. Tal situación la estábamos constatando en la bibliografía que estaba surgiendo lentamente, aunque con un enfoque, diremos, centrado en la asignatura. Nosotros, en cambio, proponemos un modelo comprensivo: que la evaluación por competencias se enfoque en el alumno como unidad, afiliado a un tiempo y un espacio, y no compartimentado en 10, 12 o 13 materias y perspectivas.

Con esos pensamientos, hemos llegado a considerar que los referentes naturales parecían ser los propios directores, y sería necesario encontrar un marco teórico para respaldar lo que, por el momento parecía obvio, pero solamente, y nada menos, que por haberlo vivido. Gaynor (2006) escribe, entre divulgación y crítica, acerca de la dificultad de conciliar e integrar perspectivas académicas sobre el mismo objeto de estudio. En las organizaciones se ve con frecuencia. A veces la eficacia debe construirse ad hoc, en el lugar. Ese texto alimentó la idea de unos expertos locales.

4.4.8.1.2 Selección

El proceso de selección estuvo precedido por la reflexión sobre cómo lograr un conjunto representativo de la realidad que habíamos observado en los

IES de la provincia de Lugo. Esto significaba determinar las variables que le daban identidad a esa realidad. Hemos utilizado la palabra “determinar” en lugar de “identificar”, porque entendimos y decidimos, que los rasgos de identidad podrían exceder nuestras necesidades, si incluíamos características que no tenían incidencia en el objeto de la investigación. Por lo tanto, se trataba de un recorte de todos los rasgos, descartando, o mejor dicho incluyendo, aquéllos que parecían significativos. A fin de cuentas, todas las investigaciones tienen rasgos ideológicos y la presunta o pretendida objetividad lo es dentro de ese marco ideológico, como ya discutimos en el marco teórico y en el diseño metodológico.

En una primera instancia discutimos con el director del proyecto algunas líneas generales, para formar un grupo de discusión de expertos.

El grupo de discusión de expertos debería tener cinco o seis directores moderados por el equipo de investigación. Pensamos que debería haber algún tipo de representación de los directores del resto de Galicia, en cuanto trataríamos temas sobre los que los habíamos consultado, y eran semejantes a los de Lugo. En el caso de seis personas, pensábamos que podrían participar cuatro directores de IES de la provincia de Lugo y dos del resto de Galicia. En el caso de cinco, pensábamos que podríamos incluir uno del resto de Galicia.

Provisionalmente establecimos unos criterios de selección para los directores de IES de Lugo, y en cuanto fuera aplicable, también los utilizaríamos para los del resto de Galicia. A sabiendas de que prácticamente la mitad de los directores no habían tenido la iniciativa para ocupar el cargo, entendimos que solamente deberíamos consultar a quienes habían mostrado la vocación. Ese es un rasgo ideológico, sin duda, y sobre el cual hemos expresado nuestra posición más arriba. Entonces habíamos propuesto:

- (i) que hubiera manifestado interés por permanecer en la dirección;
- (ii) que hubiera tomado la iniciativa de postularse;
- (iii) que hubiera expresado obstáculos para el ejercicio del cargo.

Además, el director del proyecto, nos oriento en cuanto a que deberían tenerse en cuenta algunos criterios de proporcionalidad. Así, señalamos una lista inicial donde, sin ser exhaustivo, anotamos:

- (iv) en el grupo debería haber representación de hombres y mujeres en una proporción similar a la estructura observada de distribución de los cargos;
- (v) debería haber representación de la capital y de localidades con un solo IES;
- (vi) en el caso de la provincia de Lugo, debería haber un representante de cada tercio¹¹¹ según antigüedad en el cargo;
- (vii) en el caso del resto de Galicia, deberían ser del tercio central, preferentemente de los extremos de dicho segmento.

Esta lista inicial funcionaría como una lluvia de ideas a partir de la cual desarrollar el criterio metodológico que finalmente utilizaríamos. De eso trata la primera parte de la fase cuatro, más adelante.

4.4.8.1.3 Itinerario

El itinerario refiere a las tareas que deberíamos encarar para llevar adelante la discusión del grupo de expertos. Además de encontrarlos y convocarlos, se trataba de la sucesión de eventos que deberían planificarse con anticipación. Aunque las previsiones fueran esencialmente modificables, era preciso tener un curso de acciones consecutivas.

Habíamos aprendido bastante con la experiencia de la fase tres. Era necesario imponerse límites y moverse, empezar a caminar y hacer ajustes cuando fuera necesario. Es decir, al tomar conciencia de un error en los presupuestos de los CPI debimos replantear una parte de la investigación y reformular el calendario del proyecto. Pero hacia el futuro, las dudas de si se había tenido en cuenta lo necesario, podrían haber llevado a elucubraciones tortuosas, en la mente de un candidato a investigador... Ahí ha sido fundamental

¹¹¹ La palabra *tercil* que sería un término aplicable en este caso, es un neologismo que aún no está incluido en el DRAE.

la presencia del director, tutor, consejero... Presencia, en su primera aceptación. Ese contacto personal ha sido fundamental para darle esencia a las recomendaciones. En fin, que la soledad es mala consejera.

Habíamos pensado que los expertos tendrían que conocer algunos aspectos del proyecto y quizás aportarles algunos datos de manera uniforme. Probablemente debería diseñarse un documento de trabajo preliminar, para información de los participantes. Lo distribuiríamos con tiempo suficiente para que cada uno pudiera llegar a una instancia presencial con opinión formada, acerca de los contenidos del llamado compromiso docente. En aquel momento, discutimos que quizás los participantes no deberían tener conocimiento ni contacto mutuo hasta la instancia presencial. Creíamos que así no correríamos el riesgo de que pudieran influirse mutuamente. Es decir, que creíamos que unos podrían asumir las opiniones y posiciones de otros. Mirando en retrospectiva, este razonamiento contiene un error conceptual porque si existiera tal influencia, la selección del sujeto habría sido errónea.

A partir de las discusiones con el director del proyecto, propusimos que el documento debería incluir algunos resultados comentados del trabajo de campo, relacionados con el compromiso docente y una explicación de la actividad que se intentaría realizar. Debería ser breve – alrededor de cinco páginas – y abrirse un espacio de consultas por correo electrónico, para ampliar y responder preguntas de los participantes antes del encuentro.

Nuestro propósito era poder reunir al grupo de discusión y nos pareció oportuno programar una instancia presencial de una jornada en setiembre de 2011, que tendría lugar en la que todavía era Escuela Universitaria de Formación de Profesorado (EUFP) de la USC en el Campus Lugo. *Magisterio*. Las instancias del encuentro deberían ser registradas, en la medida de la disponibilidad de recursos, en forma audiovisual. Pero los recursos no eran la principal limitación, sino que en último término, la decisión dependería de la opinión de los participantes. Por un lado, estaba la posibilidad de que este conjunto de directores actuara como grupo anónimo y por otro que fueran

reconocidos por esta tarea. No menos importante era el efecto que un registro audiovisual podría tener en el comportamiento de cada uno.

El propósito del encuentro era que los participantes delimitasen conceptualmente el alcance de las tres preguntas, por consenso, o que al menos se establecieran unos contenidos esenciales, es decir, aquellos elementos que sin satisfacer todas las expectativas, pudieran ser comunes a todas las posiciones.

Pensábamos y así lo acordamos con el director del proyecto, que nuestra intervención debería ser mínimamente orientadora, de modo que se produjera efectivamente un ámbito de discusión, si era posible, autoadministrado por los propios expertos. No esperábamos obtener respuestas rotundas, definitivas, pero creíamos que el resultado de este encuentro podría arrojar luz sobre nuestras observaciones e interpretaciones del trabajo de campo.

El punto que más nos ocupaba era poder elaborar conceptualmente un modelo relacionado con el compromiso docente. El término había emergido como elemento recurrente en la enumeración de obstáculos para ejercer la dirección. Por eso, estábamos pensando en organizar el encuentro con un método de trabajo que contribuyera a construir, de algún modo, lo que pudiera ser un modelo de aplicación general, dentro de la población investigada.

La planificación debería contemplar todas las incidencias del encuentro desde el proceso de selección hasta una posible devolución de las discusiones. Mucho tiempo y muchos detalles. Constituyó la fase cuatro, final del proceso de investigación, y la presentamos en la próxima sección.

4.4.8.2 Refinamiento del marco teórico

El refinamiento del marco teórico fue una consecuencia del trabajo de campo. Este proyecto no se ha basado en una teoría que se desea contrastar en un contexto determinado, sino que se pretende construir. Como expresamos, la teoría iluminó el camino de acceso al proyecto, luego vendrían los ajustes

necesarios, de modo que como hemos mencionado al principio, el problema de investigación tiene diferentes perspectivas teóricas que se ampliaron luego de la fase tres.

Desde el comienzo de la investigación la experiencia práctica, el trabajo de campo, los emergentes y hallazgos, nos habían sugerido la conveniencia de ampliar la teoría originalmente seleccionada, incluso para enfocar, recortar, con mayor precisión las conclusiones en el informe final. En principio, los ejes del marco teórico parecían ser cambio educativo, liderazgo del director, evaluación de aprendizajes, que han sido ampliados hasta incluir competencias y formación docente, como se presenta en la primera aparte del informe; y la fundamentación del uso de directores como expertos, que sigue en la fase cuatro.

4.4.8.3 Resumen del proceso de reflexión

En el proceso de reflexión, a partir de la experiencia en el terreno y de las orientaciones del director del proyecto, tomamos conciencia de que era necesario indagar en las condiciones generales que conformarían un contexto receptivo, para discutir la propuesta de implantar modelos de evaluación de aprendizajes orientados por la dirección.

Teníamos la convicción de que un grupo de expertos podría ser extraído, seleccionado mediante un método científico, de la propia población investigada. Esos directores podrían constituir una fuente idónea para indagar y obtener información pertinente que permitiera validar, contrastar, refutar y construir conocimiento sobre:

- (i) la conceptualización de lo que en la práctica se entendía por compromiso docente y, eventualmente su extensión a los directivos;
- (ii) los aprendizajes apropiados para quienes aspiraran a dirigir un IES;
- (iii) la determinación de si el director de un IES podría ser un líder de *lo pedagógico*, en su centro y en caso afirmativo, cómo.

En la sección siguiente daremos cuenta de cómo se desarrolló efectivamente la fase cuatro del proyecto. La densidad de los detalles que vamos describiendo intenta aportar evidencia de los procesos, tanto de la investigación como del candidato.



4.5 Fase cuatro: discusión con un grupo de expertos

En la apertura de una conferencia sobre investigación en las organizaciones, Myers (1968), comentó a su auditorio - académicos y dirigentes corporativos -, que según Herbert Simon¹¹² lo más común y sencillo era aceptar un experto que confirmara nuestras creencias actuales y prejuicios previos (p. 2). Además, Simon explicaba que cuando los expertos exponen cómo han llegado a sus conclusiones, su razonamiento y la evidencia con que han trabajado, resolver un conflicto entre perspectivas, no es otra cosa que usar el sentido común, en función de las consecuencias e implicaciones en las prácticas de la organización, que ofrece cada alternativa (p. 3).

En nuestro caso, tales consecuencias e implicaciones apuntan a lo que voluntariamente podrían hacer los docentes en los centros educativos, y en el apoyo que la educación superior podría ofrecer a sus propósitos. En ese entorno, la mirada desde el exterior puede aportar opiniones teóricamente impecables, pero que podrían carecer de la información refinada, de quien vive la experiencia cotidiana. En el otro extremo, esa misma experiencia puede carecer de la perspectiva imparcial, u objetiva, porque la vorágine existencial no le permita reconocer cambios. Le resultan imperceptibles. Pudiera no advertir que transita una pendiente de deterioro constante, como el sapo que se cuece a fuego lento (Snair, 2004, pp. 37-38).

Durante una conferencia en Londres, Hertz (2010) introdujo el concepto de *pericia democratizada*. Invitaba a rebelarse, reconociendo que los presu- puestos de los expertos y sus metodologías pueden ser rebatidos. Para em- pezar, habría que redefinir quiénes decimos que son los expertos. Esta con- sultora internacional describió el experto tradicional que tenemos en nues- tro imaginario. Pero, también describió un caso donde el pronóstico más acertado procedió de un grupo de empleados que, estando en la línea frontal de las actividades, tenían información de primera mano sobre la realidad. Los hechos no se ajustaban a lo prescrito por los expertos de siempre.

¹¹² Premio Nobel de Economía 1978 http://es.wikipedia.org/wiki/Herbert_Alexander_Simon

Nuestra fase cuatro es la última del denominado trabajo de campo. La discusión con un grupo de expertos estuvo propuesta en el diseño de investigación desde el comienzo. Sin embargo, cuando ya estaba en marcha la exploración del terreno, todavía no se había definido su constitución.

Para empezar, estaba la definición misma de qué considerábamos experto, para el objeto de estudio. Lo normal es ponerse en contacto con personas de reconocida solvencia en el área de estudio. Personas que, además, pueden aportar su prestigio al trabajo de un ignoto candidato a investigador. No obstante, más allá de ese prestigio - bien ganado, por cierto -, su contribución intelectual no podría superar su conocimiento público; en cuyo caso, se trataría de ver el problema a través de las teorías que sustentan, que ya están suficientemente difundidas, estudiadas y aprendidas; y, en general, es la razón por la cual entran en la categoría de expertos.

Si lo que se pretendiera fuera un aval, igual o superior al del tribunal, que, eventualmente, tomaría a su cargo la valoración del trabajo, para habilitar la calificación del investigador como tal, no se puede dejar de pensar en una forma elíptica de cooptación – si tal cosa fuera posible -, que sería éticamente inaceptable.

Es decir, a la hora de conformar un grupo de expertos, hemos considerado oportuno tener en cuenta diversos aspectos, que exceden, o preceden, la mera enumeración de una lista de renombrados miembros de la academia, a quienes entusiasmar, seducir, convencer o pedir un favor. En última instancia, y porque es la última instancia, no debería intervenir en el proceso, ningún participante que pudiera poner en tela de juicio, o inhibir, el libre albedrío del tribunal - si tal cosa fuera posible. El director es parte de la misma corporación académica, a él también se aplican estas consideraciones.

Esta exposición de motivos no es otra cosa que una reformulación de la profecía autocumplida (Merton, 1996; Thomas y Thomas, 1928) y del efecto halo

(Thorndike, 1920), a los que hemos referido en el informe. Buscar un grupo de expertos tradicionales podría ser, al final, un pretexto para inducirlos.

Hay, al menos, un elemento adicional. Rara vez se puede reunir un grupo de expertos de la academia, en el espacio y en el tiempo, para un asunto tan menor como el proyecto de un futuro investigador. Lo que hemos visto - (Armas, 1996) -, sugiere que, desde sus lugares habituales, responden preguntas, llenan cuestionarios, aconsejan; todas ellas, prácticas de recibo, sobre todo para quien está ávido por contrastar lo que va recogiendo por el camino. Lo que es difícil encontrar es discusión, discrepancia, y, al final, construcción o reconstrucción conceptual.

Y, en realidad, este proyecto buscaba, fundamentalmente, eso.

Entonces, nos abocamos:

- (i) a la discusión de una conceptualización del calificativo *experto*;
- (ii) a establecer las limitaciones, dentro de cuyo marco deberían estar incluidos los candidatos;
- (iii) a identificar y formar una lista de posibles participantes; y, en una etapa posterior, de refinamiento;
- (iv) a conformar el grupo de expertos, desde una perspectiva de completitud.

Esta perspectiva de completitud ha impregnado todo el trabajo, como puede observarse en nuestra opción por un censo, en lugar de estudiar una muestra.

Hacer inferencias desde una porción, que siempre es representativa, es válido, pero, decidimos que la representatividad, podría no serlo de lo que se quería visualizar. En la misma línea, creímos que podríamos identificar un grupo de expertos; y, allí sí, seducirlos para que participaran todos. No solamente intentarlo. Una expectativa ambiciosa, sin duda. Entendíamos que

eso daría validez al resultado. Era la forma de recuperar las nociones, concepciones, creencias, de la población que estábamos estudiando.

Estos conceptos no deben hacer pensar que nuestra investigación desprecie de las muestras representativas; pues, el grupo de expertos sería, precisamente, una. El grupo de expertos es completo en cuanto participan todas las personas postuladas; pero esos mismos individuos son representativos de algo mayor. El riesgo que hemos mencionado antes, debe entenderse en el sentido de que, se elabora una lista de expertos con algún criterio, participa una parte de los invitados, pero no se discute el efecto de las ausencias. Esto, que no es necesariamente un defecto, arroja dudas sobre el propósito de la invitación, que es lo que hemos comentado más arriba.

Finalmente, no debe extrañar la tozudez con que hemos abordado los aspectos terminológicos del proyecto. Muchas veces, los términos son polisémicos hasta el punto de perder toda significación. Aún así, orientan, desde la interpretación individual, actuaciones en la historia, que naturalmente, tienen consecuencias. A veces, sobre otros, que no deciden. En el marco teórico hemos discutido este aspecto. Los detalles de la fase cuatro aparecen en el anexo E.

4.5.1 Concepto de experto

En general, las palabras tienen un sentido directo, que llamamos literal, en cuanto permiten evocar imágenes recurrentes de uso común por cualquier persona. A veces, esas mismas palabras son apropiadas por la ciencia y adquieren, además, un significado técnico, específico, que designa imágenes, que solo pueden ser evocadas por los iniciados en determinadas disciplinas. Esos significados son sincréticos. El DRAE (RAE, 2001) nos proporciona la primera aproximación.

Puestos a intentar proponer soluciones a lo que parece *el* problema, para que un director

experto, ta.

(Del lat. *expertus*, experimentado).

1. adj. Práctico, hábil, experimentado.

2. m. y f. perito (|| ingeniero técnico).

3. m. y f. perito (|| persona llamada por los tribunales para informar).

Figura 155. *Experto* en el DRAE

implante innovaciones, en la evaluación de aprendizajes, lo primero es intentar desagregarlo.

Ishikawa (1997) reconoce que los factores causales pueden ser múltiples, entonces recomienda enfocarse en los que tienen mayor impacto. Para eso, hay que consultar con personas conocedoras del proceso en cuestión, que sean capaces de discutir franca y abiertamente, en una reunión sin protocolos (p. 78). Martín (2001) recoge un instrumento de la consultora internacional Hay Group, diseñado para identificar la cultura de una organización, tanto la actual como la deseada (p. 22). Hay una batería de 56 conceptos, producto de un trabajo de expertos mediante el método Delphi. Esa enumeración final comenzó con una lista inicial de 1500 ítems. Los expertos, en este caso, fueron los integrantes de equipos directivos, o ejecutivos, de corporaciones de todas partes del mundo. González Fernández (1999) sugiere que la posición del director escolar puede analizarse mejor si consideramos su autoridad como experto (p. 190), citando a Martin et al. (1976). En definitiva, los expertos son individuos con experiencia en el ámbito del problema. Experiencia significa haber estado o estar allí.

Mientras los maestros tienen muchas veces una continuidad profesional en la universidad, los profesores de Secundaria generalmente no avanzan. Los antiguos maestros avanzan a la formación docente de las universidades. No es extraño un itinerario que empieza en el aula, sigue en la dirección y culmina en un departamento de pedagogía, organización escolar o didáctica. Esa experiencia es ajena a los profesores de Secundaria. Sin embargo, en su práctica, están mucho más cerca de la universidad, ya que su trabajo esencial parece ser seleccionar alumnos de Bachillerato, y prepararlos para el acceso a la educación superior. Es como una especie de coqueteo con la academia, sin traspasar los límites del instituto.

Lo anterior pone al investigador en una disyuntiva: todos los centros son iguales o, los centros de diferente nivel son diferentes. En el primer caso, un antiguo maestro hoy en la universidad, podría ser un experto aceptable y

con toda la connotación expuesta líneas atrás. En el segundo, sería necesario buscar a los expertos en el mismo terreno investigado.

Hemos mencionado que la gestión de los CEIP y de los IES es diferente: es un hecho reconocido por directores de los dos ámbitos. Pero al comienzo, la bibliografía, la literatura sobre el tema, se refiere a la organización y gestión de los centros de manera extensiva, a pesar de responder a investigaciones en primaria. Los cursos para equipos directivos de la AE también adoptan la perspectiva de homogeneidad: las 50 plazas disponibles cada año en Galicia, se completan con docentes de primaria y de secundaria. Había, pues, que preguntarlo expresamente y comparar las evidencias en el terreno.

Los cambios sociales, de los que el centro educativo es una caja de resonancia, sugieren que un antiguo director, alejado de los centros, puede dar una visión de lo que fue, mas no, de lo que es. Una directora que recorrió la educación secundaria común, la educación de adultos y nuevamente la vida de los IES, comentó que había cambiado. La legislación es, también, parte de ese cambio.

OBSERVACIÓN 38

(...) cuando me (re)incorporo a la educación de hoy en día [siento] que tengo una laguna de quince años. Cuando entro en el (IES) no tengo idea de lo que es un agrupamiento, porque yo vengo de un mundo diferente (Director 186455)

Figura 156. Observación 38

La LOE, en proceso de implementación, no en las estructuras visibles, sino en lo profundo de las prácticas, es un referente ineludible, desde donde parte la misma idea de la investigación. En fin, que los expertos habría que buscarlos entre los propios directores, en los IES.

4.5.2 Decisión sobre la conformación del grupo de expertos

La decisión sobre la conformación del grupo de expertos se realizó en estrecha colaboración con el director del proyecto de tesis. Durante la fase dos del trabajo de campo, hubo oportunidad de mantener ricas entrevistas con varios directores, cuando los visitamos para recoger los formularios de la encuesta. Algunas fueron registradas con autorización de esos directores, algunos prefirieron aportar sus comentarios sin registrarlos. Era información para ilustrar al investigador. Nada más. Ni lo uno, ni lo otro, fue considera-

do un obstáculo a la hora de formular la lista preliminar, de los posibles participantes en la discusión.

Las respuestas obtenidas del cuestionario en línea sugerían que - en el resto de la Comunidad Autónoma de Galicia - los directores tenían perspectivas similares en aspectos del estudio, que parecían decisivos. Como se explicó en la fase dos, consultamos a los directores de los 12 CPI de Lugo y a 66 directores de IES del resto de Galicia. Obtuvimos datos de 8 y 32, respectivamente. ¿Deberían tener presencia en el grupo de expertos?

4.5.2.1 Directores de Centros Públicos Integrados

La oferta educativa de los CPI es similar a la de la mayoría de los denominados concertados, los CPR con financiamiento público y que habían sido descartados de la investigación. La organización de la oferta educativa, crea un vínculo mucho más integral entre Primaria y Secundaria, con lo cual, la crisis de primero de la ESO se vive de otro modo. La experiencia de primero de la ESO, en los CPI y en los IES, podría ser diferente.

Probar este extremo, o lo contrario, requiere una investigación específica, que no es objeto de esta propuesta. Por eso, manteniendo el criterio inicial de homogeneidad, se descartó la participación de directores de CPI en el grupo de expertos. No obstante, en las ocho respuestas recibidas, se visualizaban problemas similares; y, significativamente, no es extraño que los colectivos docentes de Secundaria y de Primaria, de los CPI, vivan su experiencia profesional independientemente unos de otros, o aislados, según se mire.

Los CPI pueden ser un lugar interesante para aplicar algún tipo de iniciativa de mejora, porque su número limitado - 12 en la provincia de Lugo - podría favorecer una asociación entre sus directivos; si bien, la sombra de una separación entre ejemplares de diferente especie: maestros y profesores, podría ser una limitación.

El comentario no tiene más ambición que dejar expuesta la perspectiva, en el informe. Nuestra posición, en definitiva, es que educación obligatoria, ontológica y teleológicamente inclusiva, debería ser la piedra angular desde la que se construye la metodología y la práctica, y que Primaria o Secundaria, son discriminaciones administrativas.

4.5.2.2 Directores de IES en Galicia

Durante el curso 2010-2011, había 66 IES en el grupo resto de Galicia. De ellos, 5 se transformaron en Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP) para el curso 2011-2012.

En la práctica, entonces, se trata de 61 institutos. La encuesta en línea fue respondida por 32 directores, más de la mitad. Entendimos que el número de directores participantes, debía tener alguna representación en el grupo de expertos. Elaboramos los argumentos y una lista de razones.

La decisión que se tomó fue seleccionar un director, que completara una de las plazas del grupo, satisfaciendo las condiciones de construcción que se presentaran más adelante. A vía de ejemplo: una de las condiciones era que hubiera directores de centros urbanos. Una de

DIRECTORES DEL RESTO DE GALICIA EN EL GRUPO DE EXPERTOS

- (i) En Lugo, y en momento del trabajo de campo, había cuarenta IES, que fueron chequeados, personalmente, uno a uno.
- (ii) Los directores del resto de Galicia que respondieron fueron treinta y dos.
- (iii) El estudio se centró en la provincia de Lugo; pero, había indicios de que los demás directores de Galicia podían estar experimentando escenarios similares.
- (iv) No se consideró justificado extender las presunciones, construidas a partir de las respuestas recibidas, a los treinta y cuatro centros invitados que no respondieron.
- (v) La modalidad de relevamiento y algunas características de la encuesta, como su brevedad y focalización, sugerían que sería imprudente homogeneizar la integración del grupo de expertos a una proporcionalidad numérica entre Lugo y el resto de Galicia.
- (vi) Era necesario tomar decisiones metodológicas, para incluir algún tipo de representación de los directores de fuera de Lugo, sin desnaturalizar el ámbito de estudio: la provincia de Lugo.

Figura 157. Directores del resto de Galicia en el GDE

esas plazas, por lo tanto, sería ocupada por un experto de fuera de la provincia de Lugo. No fue la única, naturalmente, como se verá.

Durante esa discusión, se hizo evidente, también, que los directores de fuera de Lugo podrían dar, al resultado, cierta proyección más allá de la provincia. No pretendemos abarcar al resto de Galicia, sin más, en las conclusiones y recomendaciones. Eso debería ser objeto de un estudio adicional. Lo que sí se

intenta, es que pueda ser una plataforma para la investigación posterior; y, es coherente con la idea inicial, de que los emergentes de esta experiencia podrían ser un precursor para trabajar en el sistema educativo de Uruguay.

4.5.2.3 Criterios para seleccionar a los expertos

Los criterios para la selección del grupo de expertos fueron elaborados teniendo en cuenta dos ideas básicas: por un lado, era necesario que - de manera innominada - los integrantes fueran representativos del colectivo; y, por el otro, si bien todas las muestras son representativas de alguna o algunas características del conjunto, el recorte necesario implicaba restricciones. Sobre todo, si el número iba a ser un elemento determinante. De modo que era necesario equilibrar las dos consignas, y al mismo tiempo, gestionar una cantidad de variables que diera cuenta de la realidad de los centros y de los directores.

A título de adelanto, y a cuenta de mayor cantidad: el plan era reunir al grupo de expertos durante una jornada de trabajo, donde se embarcarían en la discusión de tres temas; y, en la medida de lo posible, construirían alguna base conceptual, de posible aplicación en los centros con educación secundaria, y en la ESO, en particular. Si se tiene en cuenta que no se pretendía una cadena de monólogos, sin más, sino, la discusión y la adopción de acuerdos, se concluye, rápidamente, que el número debería ser reducido. Se optó por seis directores expertos: cinco de Lugo y uno de entre todos los demás.

La limitación a seis personas está relacionada, fundamentalmente, con la posibilidad de:

- (i) jerarquizar la participación y promover la autoestima de los invitados;
- (ii) generar un ambiente amigable;
- (iii) facilitar intercambios fluidos y debates; y
- (iv) viabilizar acuerdos.

La enumeración no está jerarquizada, es una forma de segmentación, hasta arbitraria, si se quiere, del concepto *para que realmente funcione*. A lo más, puede advertirse una suerte de orden cronológico. Pero, este número representa un 15% de los directores de la provincia de Lugo. Técnicamente mejor dicho, 6 de 40. A la vista de otras condiciones, que se exponen en adelante, constituiría una masa crítica.

Los elementos de representatividad que se consideraron, en principio, están divididos en dos grandes grupos, los directores y los centros. Desde allí, la lógica se estructuró de la siguiente forma:

- 1) En relación a los directores. Los directores tienen ciertas cualidades o rasgos que son parte de su persona, y otras que dependen del ejercicio del cargo.
 - a) Variables personales. Son características que preceden el desempeño de la dirección.
 - i) Formación de base. Variable referida al grado inicial que habilitó su acceso a la docencia en educación secundaria.
 - ii) Género.
 - iii) Actitud hacia el cargo. Se trata de la percepción y vocación natural o influida por otros, para acceder al cargo la primera vez y las siguientes o a cargos directivos.
 - b) Variables funcionales. Relacionadas o consecuencia del desempeño del cargo.
 - i) Antigüedad en el cargo. Como director y, si existe, como parte de un equipo directivo.
 - ii) Obstáculos para el desempeño del cargo. Esta variable está directamente relacionada con el procesamiento de las respuestas abiertas de la encuesta, tanto la de Lugo, en soporte físico, como la realizada en línea, en el resto de Galicia. No se trata de datos en preguntas cerradas, y se amplía por separado.
 - iii) Perspectiva profesional. En cuanto a la vocación para continuar ejerciendo el cargo de director.

- 2) En relación a los centros. Son las características diferenciales predominantes
- a) Variable ubicación geográfica. Se dividió la provincia de Lugo en tres áreas.
 - b) Variable contexto. Relacionadas con la relevancia del centro en su localidad, en función de la presencia de uno o más de un IES.
 - c) Variable historia u origen. Trata del nivel y área educativa para la que fue creado el instituto. Es la impronta del centro.

El esquema precedente permite identificar valores de nueve variables. Analizando los datos que hemos coleccionado en la encuesta, hemos estimado que con ellos se puede caracterizar a todos los centros y sus directores, en la provincia de Lugo. Se explican en detalle, como criterios de inclusión.

4.5.2.3.1 Criterio 1: Formación de base

Los profesores de educación Secundaria - o del subsistema educativo así denominado -, no tienen formación pedagógica, ni didáctica, en la base. En general, puede decirse con propiedad, que no reciben casi ninguna preparación para la docencia, en la trayectoria hacia el grado universitario que habilita para enseñar.

Estos docentes proceden de la universidad, ostentando cualquiera de los títulos de grado de su oferta educativa, excepto magisterio. Esta carrera, hasta hace muy poco, era una diplomatura con formación de tres años. Una discusión que no aporta a este proyecto, pero que no ha pasado desapercibida. Además,

quien tiene esta vocación, está enfocado en los niños, no en los adolescentes. Los pocos maestros que actúan en secundaria, proceden de la transformación de los dos últimos años de la antigua EGB, traspuestos a los dos primeros de la ESO, en los años noventa.

TÍTULACIÓN AL INGRESO EN LA DOCENCIA	
Licenciatura humanística, lenguas y afines	15
Licenciatura de ciencias naturales y afines o superior	9
Título técnico	6
Licenciado sin especificar	4
Ingeniería	2
Magisterio	1
No responde	3
Total	40

Tabla 112. Titulación al ingreso en la docencia

El título universitario habilita a concursar por una plaza de profesor en educación secundaria; y, no necesariamente relacionada con la carrera habilitante. Un director, profesor del departamento de música, nos comentaba que, en realidad, era licenciado en veterinaria. Su vocación era la música, que había estudiado por años. Una vez veterinario, estuvo en condiciones de postularse y lo hizo en música. Esa ha sido su carrera desde entonces. En ese momento, abril de 2011, estaba completando doce años en la dirección, que abandonaba el siguiente mes de junio. Esperaba hacer efectivo, por fin, su traslado a un IES de la capital, que se había postergado por años, a solicitud de la IE.

Consideramos que la formación universitaria tiene por objeto incorporar a los futuros profesionales en una comunidad, que comparte entre sus miembros ciertas características idiosincráticas y, que, se diferencian del resto, también por ellas: una cultura de grupo. Eso, incluso, puede determinar cómo considera los contenidos teóricos de su campo, que, en algún momento de su adolescencia, lo sedujeron, para recorrer los años hasta el título. En la reunión de expertos, el director del proyecto sugería que los maestros siguen esa carrera porque aman a los niños; mientras que los que siguen otras, lo hacen por amor a lo que en ellas se enseña y aprende.

No son iguales las personas que estudian ciencias, que las que estudian humanidades, que las que estudian carreras técnicas. Todos, no obstante, están habilitados para ejercer la docencia en secundaria. Pero, la formación de base, a través del currículo oculto (Jackson, 1990; Torres Santomé, 1991), moldea una forma de ser, de actuar, más o menos marcada. No tienen el mismo talante los ingenieros que los filólogos o los matemáticos que los geógrafos. Y así, sucesivamente. De modo que la formación inicial fue una variable incluida en la encuesta. Se establecieron tres valores: ciencias, humanidades, técnicas e ingeniería.

Es decir, en el grupo de expertos deberían estar representadas todas esas formaciones - ciencias, humanidades, técnicas, proporcionalmente; o, al menos, era importante una combinación donde no prevaleciera ninguna de

ellas. Se asumió como una forma de no sesgar lo que podría llamarse, un componente actitudinal, no determinado. Esto no fue objeto de estudio empírico, sino de reflexión y discusión, para tomar la posterior decisión metodológica, en el orden que se ha expuesto.

En el grupo de expertos serían incluidos directores con las formaciones de base representativas de los campos de ciencias, humanísticos y técnicos.

4.5.2.3.2 Criterio 2: Género

¿Cuál es la participación de los hombres y mujeres en la dirección de los IES? Pensamos que esa proporción debería aplicarse al grupo de expertos.

Sin embargo, hay diferencias sustanciales entre la provincia de Lugo y las demás ciudades que llamamos resto de Galicia. Incluso entre Lugo capital y las otras. Comparte con Coruña el equilibrio entre los sexos. En las demás, la dife-

rencia en beneficio de directores, masculinos, llegaba a ser extrema. En Vigo, por ejemplo, había diecisiete directores y una sola directora de IES.

DIRECTORES DE IES PROVINCIA DE LUGO		
Característica	Mujer	Varón
Sexo	13	27

Tabla 113. Directores de Lugo por sexo

En el período cuando se realizó el trabajo de campo, durante el curso 2010-2011, entre los directores de IES, en la provincia de Lugo, había el doble de hombres que de mujeres, 27 a 13. Entre los invitados del resto de Galicia, que respondieron la encuesta en línea, la relación hombres mujeres, se ampliaba, cinco a dos. Un recorrido por la página de consultas a los centros, en el portal de la Junta de Galicia, ilustra que la relación hombres mujeres en los 66 IES invitados es de cuatro a una.

DIRECTORES DE IES RESTO DE GALICIA		
Característica	Mujer	Varón
Sexo	9	23

Tabla 114. Directores resto de Galicia por sexo

En definitiva, de la provincia de Lugo a la población ampliada, con los llamados IES del resto de Galicia, la relación oscila desde la mitad a un cuarto, de directoras a directores, y si se hace el cálculo ponderado, exactamente un tercio.

El grupo de expertos reflejaría esa relación. Adicionalmente, sería conveniente que hubiera más de una directora, entonces, dos. Para dos directoras, corresponden cuatro directores en el caso de Lugo, o seis, considerando todos los centros consultados o visitados. Por otra parte, se podría combinar a las directoras, para no exceder de seis participantes, que es la limitación autoimpuesta y justificada más atrás. Y así sucesivamente, buscando el mejor arreglo, una especie de equilibrio sustentable.

Serían dos directoras, una de Lugo, seguro. La decisión de la segunda, quedó para el final. Se explica más adelante.

El grupo de expertos estaría formado por dos directoras y cuatro directores.

4.5.2.3.3 Criterio 3: Actitud hacia el cargo

La actitud hacia el cargo se refiere a: i) el vínculo racional y afectivo del director con su puesto; y i) el procedimiento por el cual llegó a la dirección.

El trabajo de campo, recorriendo cada uno de los 40 IES de la provincia de Lugo, conociendo personalmente a cada director, dio lugar a muchos diálogos. Algunos se registraron en vivo y tienen una referencia oral, registrada por el investigador al retirarse. Ese recorrido no era ingenuo. En la etapa preliminar, el director del proyecto había facilitado el acceso a varios centros de la ciudad de Lugo, lo que constituyó una experiencia de aprendizaje, que sería aprovechada en el proceso siguiente, como estaba, naturalmente, previsto.

ACCESO AL CARGO ACTUAL - LUGO	
Tomó la iniciativa de presentarse usted	29
Fue candidato único	15
Fue propuesto por la Administración	8
Fue propuesto por los compañeros	5
Formularios con respuesta	39
Total	40
Se marcaba más de una opción. Dos de los propuestos por los compañeros solo marcaron esa opción y lo mismo con todos los propuestos por la AE. Ahí están los 39 que respondieron. Los otros tres marcaron su iniciativa y solo dos que fueron candidato único	

Tabla 115. Acceso al cargo en Lugo

En aquella indagación inicial, identificamos varias actitudes hacia los cargos directivos, incluida la dirección.

(1) Había quienes se acercaron a estos cargos porque significan un mejor posicionamiento, a la hora de competir por plazas en otros institutos.

(2) Estaban quienes se sintieron compelidos a ocupar los cargos

- (i) por la presión social; o
- (ii) por una fuerte invitación del inspector; o
- (iii) simplemente porque no supieron cómo evitarlo.

(3) Estaban quienes sienten vocación por la dirección, antes o durante su ejercicio.

La actitud también puede determinar una perspectiva para percibir problemas - percibir no es lo mismo que detectar o descubrir – o, para sobredimensionar *los* problemas. No hemos perdido de vista que el conflicto es parte del inventario de un centro educativo. Es más, en la línea de esta investigación, la ausencia de conflicto *es un problema*, porque sugiere un ánimo de satisfacción con el estado de cosas. Esto es, sin duda, un obstáculo para el cambio... ¿Para qué cambiar?

Algunos de los valores de este criterio fueron incluidos en las encuestas, otros, fue necesario observarlos. Ese era uno de los propósitos de las reuniones con los directores, tanto a la hora de presentar la propuesta, como al recogerla. Habría que discutir las percepciones del investigador observador. Frente al posible cuestionamiento de la subjetividad, el investigador no recorría *terra incognita*. Es oportuno hacer énfasis en tres elementos: (i) nuestra participación previa en todos los niveles de la educación post-primaria, tanto como docente, como en el proyecto de investigación anterior - y precursor de éste -; (ii) nuestra preparación, a partir de las indagaciones preliminares; (iii) la supervisión del director del proyecto. Es decir: experiencia, formación, evaluación.

El valor de interés para integrar el grupo de expertos fue: directores que estuvieran en el cargo por su interés personal en acceder al mismo, al menos en el período actual de su ejercicio. En muchos casos, este dato estaba disimulado, aunque no oculto, en la encuesta, entre otras opciones que parecían más políticamente correctas a la hora de responder. Sin embargo, la selec-

ción de una respuesta políticamente correcta, asociada con la de otro ítem de la encuesta, proporcionaba la misma información. Por ejemplo: el director responde que ha sido propuesto por el claustro, y en otra parte, responde el número de años que lleva en el cargo. De esto puede deducirse que está en su segundo o posterior mandato. Esa evidencia se interpretó como interés en ser el director. También se consideró un indicio válido de la *vocación*, el haber formado parte de equipos directivos precedentes, que normalmente, le acompañan, en su mayoría.

Por este criterio, entonces, se seleccionarían candidatos que hubieran accedido a la dirección por su propio deseo, en particular, al mandato actual, al momento del estudio.

El grupo de expertos estaría formado por directores que se postularon al mandato actual por su propia iniciativa.

4.5.2.3.4 Criterio 4: Antigüedad en el cargo

La antigüedad en el cargo representa experiencia en el cargo y ésta, aprendizaje. El aprendizaje puede transformarse en teoría explícita o mantenerse como una *teoría-en-uso* (Argyris y Schön, 1974). Esa *teoría-en-uso* podría emerger, en los debates del grupo de expertos. Remitimos al marco teórico para la discusión de la diferencia entre el discurso, la teoría invocada y defendida, y la práctica.

Las respuestas variaron desde: directores con un año de antigüedad, que implica haber tomado el cargo para el curso lectivo

DIRECTORES DE IES EN LA PROVINCIA DE LUGO					
Característica	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda
Tiempo total cargo actual director	1	32	6	8	4
Experiencia en equipos directivos	1	32	9	10	1

Tabla 116. Antigüedad en la dirección actual y como directivo - Lugo

en que se realizó la encuesta (2010-2011), hasta 32 años. Con este dato, nos interesamos en agrupar directores con los siguientes intervalos: (i) 1 a 10 años; (ii) 11 a 20; y, (iii) más de 20. En el tercio inferior aparecieron 33 de los 40 directores; cinco en el medio; dos en el superior. Si se consideraba toda la

experiencia en equipos directivos, en general: el tercio inferior caía a 24; el central aumentaba a 14; y, el superior, se mantenía con dos personas.

Un dato interesante, 12 directores se encontraban en su primer período de cuatro años y no tenían otra experiencia directiva previa. En esas condiciones también estaban los dos directores del tercio superior, que habían ingresado a la dirección, sin otra experiencia directiva, hacía 21 y 32 años, respectivamente. Lo mismo pasaba con otros dos que llevaban menos de 10 años y que estarían en su segundo período. Considerando, la cantidad de legislación de los últimos 30 años dedicada al sistema educativo, especialmente el cambio en el procedimiento de elección del director, este dato resultó llamativo y surgieron múltiples hipótesis explicativas. Desde una ruptura en el claustro, con la crisis de autoridad consecuente; hasta un desinterés contumaz a cubrir el cargo, por parte de los profesores, consecuencia, quizás, de lo anterior. Un IES que consume directores, tal vez. Pero son demasiados centros. Podría ser un problema del modelo, entonces. Había una expectativa de continuidad; o sea, pensábamos que cuando un director dejaba el cargo, lo sucedería alguien de su propio equipo. Esto emergería en las discusiones del grupo de expertos, espontáneamente.

Había interés en conocer cómo era eso de pasar, de un día para el otro, de ser profesor en un aula, a ocupar la dirección y, al mismo tiempo, desde una posición en la que quien lo hubiera vivido, lo tuviera superado. Especialmente, si en su momento, la decisión pudiera haber sido inducida, como se iba desprendiendo con las entrevistas formales e informales, del camino. Además, era importante tener: directores con experiencia en otros cargos directivos; posibles sucesores, encaminados por anteriores direcciones con la mirada hacia el horizonte; y, por supuesto, representar a cada tercio de las dos agrupaciones (antigüedad en la dirección y antigüedad en cargos directivos).

En el grupo de expertos habría, por tanto, directores con y sin experiencia directiva anterior, con menos de 10 años en el cargo; con entre 11 y 20; y, con más de 20.

4.5.2.3.5 Criterio 5: Obstáculos para el desempeño del cargo

El inventario de obstáculos, que percibían los participantes para desempeñar la función de director, fue amplio, pero no inesperado. Estaba en una pregunta abierta. Antes hemos explicado las razones para utilizar esta técnica. A continuación, la actualizamos en un resumen.

Podíamos proponer una pregunta de selección múltiple con categorías de problemas. Consideramos dos limitaciones para los datos: (i) cada encuesta debería categorizar los problemas según su propio criterio, que, en este caso, serían alrededor de 200 subjetividades; (ii) estaríamos aportando una perspectiva de análisis, y por lo tanto un prejuicio, que podía no coincidir con las percepciones de los encuestados, y éstos se verían forzados a tabular su realidad en una matriz ajena. Preferimos la expresión libre de los encuestados. La categorización, y catalogación se realizaría mediante el análisis de texto, con una interpretación homogénea, la nuestra. Luego, podría corroborarse o revisarse en la triangulación de datos, con el criterio de la investigación.

Con los datos obtenidos se realizó una integración progresiva. Los encuestados describieron un total de 170 obstáculos. Luego de un proceso de homogeneización de los estilos discursivos, se construyó un catálogo de 45 problemas, que fueron agrupados en 10 categorías. Éstas, finalmente, dieron lugar a 3 ámbitos que denominamos macro-categorías: Compromiso, Formación, Pedagogía. Al final, serían los temas de discusión con los expertos. Seis de las categorías se vinculaban con el ámbito del compromiso. Por esta razón, entendimos que, la mayor parte de los expertos deberían surgir, de entre los directores que hubieran descrito alguno de los problemas incluidos en esa macro-categoría. Por otro lado, en seis, dejar un solo puesto para quien no hubiese descrito ninguno, suponía un debate estéril o un no debate.

En otra línea de análisis, 27 directores plantaron algún problema; es decir, dos de cada tres. Esta relación también debería contemplarse. Al menos un representante, de los directores que no anotaron obstáculos. O sea, la proporcionalidad explicada antes lleva a ocupar cuatro de los seis lugares, lo

cual deja dos. Sería razonable incluir algún director que describiera problemas, pero de otra índole.

El grupo de expertos debería incluir cuatro directores que hubieran descrito problemas en el ámbito del compromiso; uno que no lo hubiera hecho, pero que sí invocara algún problema; y, uno que no manifestase problema alguno.

4.5.2.3.6 Criterio 6: Perspectiva profesional

La perspectiva profesional es una extensión de la actitud hacia el cargo, el criterio tres; pero, tomando como punto de partida la experiencia en el cargo: cómo se siente respecto de su desempeño, evidenciado por su intención de continuar o no, en ejercicio.

De acuerdo con lo aprendido en la etapa preliminar de la investigación, a partir de la experiencia real de dirección, se haya accedido voluntariamente o no, los titulares pueden: (i) desear continuar; (ii) sentir que han hecho su parte, y pasar el testigo a un sucesor, en el equipo directivo; o, (iii) padecer el llamado síndrome del *burn out*; y dejar el puesto, durante o al final del ciclo.

El proyecto de investigación intenta describir un estado de la educación Secundaria, para luego, proponer un modo de actuación. Para eso, es necesario identificar los elementos significativos, es decir, las variables intervinientes en el propósito, en el objetivo: implantar modelos de evaluación de aprendizajes desde la dirección.

Desde ese punto de partida, se entendió que los directores que intervendrían en el grupo de expertos, debían ser aquéllos interesados en continuar ejerciendo el cargo. Eso, más allá de la posible contienda, en un proceso de renovación, de autoridades o de mandato, según el resultado. De todos modos, vale aclarar que, un director que desea continuar, presenta un proyecto que

CONTINUIDAD EN EL CARGO	
Deseo continuar en el cargo	14
No tengo intención de postularme	14
Tengo dudas sobre postularme	10
Formularios con respuesta	38
Total	40
7 que no tenían intención de postularse dejaron el cargo para el curso 2011-2012. Los otros siete no sabemos si renovaron o no habían cumplido aún el plazo de la designación.	
9 con duda siguen 1 dejó en 2011-2012	

Tabla 117. Continuidad en el cargo - Lugo

es capaz de aglutinar al claustro en su favor. Esta última palabra no es antojadiza, ni descuidada. Votar a favor de la propuesta no implica la voluntad de hacer lo necesario, para que se desarrolle en su totalidad. Aquí hemos optado, entonces, por un valor que aparecía en las respuestas de la encuesta escrita, pero no se incluyó en la que se realizó por Internet.

Por este criterio, entonces, se seleccionarían candidatos que estuvieran ejerciendo el cargo con ánimo de continuar. Todos los directores debían haber manifestado su interés por mantenerse en el cargo.

4.5.2.3.7 Criterio 7: Ubicación geográfica

La localización geográfica de los IES determina contextos culturales, sociales y económicos diversos. No es lo mismo una ciudad del litoral que una del interior, aparte de la ciudad capital, naturalmente. Esta división supone tres conjuntos de centros. Además, Lugo, si bien única en la provincia, comparte características y se distingue de las otras capitales o ciudades principales, igual que lo hacen las anteriores entre sí, las menores.

Lugo contaba con nueve institutos en el curso 2010-2011. De ellos, tres fueron objeto de observación participante durante un período de seis semanas y se realizaron y registraron entrevistas con todos los miembros de cada equipo directivo y con los orientadores. Estos directores no serían tenidos en cuenta para el grupo de expertos. Pero, no solamente por el contacto inicial, extenso y profundo, aunque eso solo bastaría, sino para no sesgar los resultados. Uno pasó a ser CIFP y quedó fuera de alcance, porque cambió su naturaleza. La dirección de otro tenía la intención de retirarse en pleno, luego de 12 años de gestión y no satisfacía el criterio seis, sobre perspectiva profesional. Un tercer director había llegado a Secundaria cuando se creó la ESO, su formación de base era magisterio y esto lo situaba fuera del rango de: titulados universitarios, sin formación para la docencia en la trayectoria de grado; implicaba una excepción distorsionante. Podríamos decir que ya habían intervenido como informantes calificados. Por lo tanto, a los efectos de

representar a la capital, se tendría en cuenta un solo centro de Lugo, entre los seis remanentes. Una representación proporcional.

De los seis lugares del grupo de expertos, entonces, quedan seleccionados, por lo anterior, uno para la ciudad de Lugo; y, necesariamente, uno para el resto de Galicia. Había que distribuir las cuatro plazas restantes.

El litoral de la provincia de Lugo es conocido como la zona de la *Marina*, al norte, sobre el Mar Cantábrico. La proporcionalidad relacionada con el número de centros parecía una opción razonable; sin embargo, aquí, la orientación del director del trabajo fue decisiva. Su recomendación fue una representación similar. Como eran cuatro, eso facilitó la discusión. Dos IES del litoral, dos IES del interior.

En la misma lógica, la plaza del resto de Galicia, se asignaría a un centro del litoral, pues la ciudad de Lugo es interior. Las posibilidades dejaron fuera a Santiago de Compostela, Orense y Pontevedra. La opción quedaría entre A Coruña, Ferrol o Vigo.

Según el criterio de ubicación geográfica, en el grupo de expertos, habría dos directores del interior de Lugo, dos del litoral, uno de la capital, y uno de una ciudad del litoral del resto de Galicia.

4.5.2.3.8 Criterio 8: Contexto

El criterio del contexto tiene en cuenta la influencia del IES en el medio local.

En las localidades donde hay un único instituto, éste se constituye en punto de referencia. Cuando hay dos o tres, no se perciben de la misma forma por la sociedad. Incluso, en las entrevistas con los directores, aparecieron referencias hacia el otro. Es claro que su existencia responde a la demanda de servicios educativos, y por lo tanto comparten, con o sin competencia, la matrícula; y, hasta pueden llegar a tener más alumnos que un centro único. Aun sin competir, el público los compara y diferencia, por sus bondades o

defectos. Da igual. Esa mera comparación los achata. Hay dos o tres. La exclusividad produce efectos favorables para el que es único.

Existe competencia entre dos IES en la misma ciudad. Cada uno tiene, por así decirlo, su propio perfil. Esto no es necesariamente motivado por el origen como Bachillerato o centro de FP, lo que se discute en el criterio nueve. Por ejemplo, hay un instituto que tiene un fuerte componente de FP; sin embargo, se ha preocupado por mejorar el Bachillerato y competir por los alumnos de esa franja. De hecho, su director expresó que hacían campañas de difusión. Esto, y los resultados en las pruebas de selectividad, lo llevaron a tener la mayor matrícula. Como evidencia del impacto de esta promoción, señaló, que un año, cuando no se realizó, la matrícula cayó.

En el interior de la provincia de Lugo hay siete ciudades con dos o tres IES, que significan quince institutos. Ya se mencionó que la capital tenía nueve. Los dieciséis centros restantes están en otras tantas ciudades.

Considerando el razonamiento que hemos elaborado hasta aquí, habría cuatro puestos en el grupo de expertos, donde quedarían representados, dos y dos, los centros únicos y los centros no únicos, del interior de la provincia.

En el grupo de expertos, habría dos directores de centros únicos en su localidad y dos de centros no únicos en su localidad, procedentes del interior de Lugo.

4.5.2.3.9 Criterio 9: Historia u origen

El criterio que tiene en cuenta la historia o el origen de los IES, está referido al objeto primigenio de su fundación: Bachillerato o FP.

En otro tiempo, los IES estaban especializados en el Bachillerato: recibían alumnos que habían completado los ocho años de la EGB, o sea, la única obligatoria, y que se preparaban para continuar estudios en la universidad.

Los centros de FP – también llamados politécnicos, algunas veces -, recibían estudiantes interesados en una preparación para el trabajo, la salida al

mercado laboral. Este tipo de formación fue especialmente considerado en las políticas de empleo de la UE, que patrocinó y financió múltiples planes, y que se extienden hasta el presente. Eso, podría haber influido en la organización escolar. Actualmente todos son IES y todos ofrecen FP. Todos pueden participar de los programas de financiamiento de la UE.

Con la reforma educativa de la década del noventa, se extendió la educación obligatoria dos años: se creó la ESO, como se explicó antes, con una extensión de cuatro cursos; se redujo el Bachillerato a dos; se unificó la oferta educativa de los centros públicos no universitarios. Todos pasaron a denominarse instituto de educación secundaria (IES) y ofrecieron Bachillerato, FP, y casi todos, ESO. Hay un solo IES en la provincia de Lugo, que no ofrece ESO; pero, no era el único de su localidad, de modo que la demanda estaba cubierta por el otro. En el resto de Galicia había otros 14 IES, que no impartían ESO.

La historia como centro preuniversitario o como centro de FP marca la forma de ser; es decir, imprime un carácter a la cultura institucional. Digamos, en resumen apretadísimo, que en la FP se sienten más cercanos al mundo real y es su orgullo, porque están vinculados con la producción, en general; mientras en los de Bachillerato se respira la atmósfera de la antesala a la academia. Allí se selecciona a los futuros universitarios y los resultados de la selectividad son asumidos, o atribuidos, como logros o fracasos propios, según se comentó en el criterio anterior.

Los antiguos Bachilleratos también se forjan fama de más o menos exigentes. Un eufemismo que encubre una forma de seleccionar la matrícula (¡Perdedores abstenerse!). Es efectivo. Algunas familias optan por enviar

OBSERVACIÓN 39

- *A este niño le correspondía el IES... Incluso, su familia tiene el perfil socio económico de ese centro. Pero prefirieron inscribirlo aquí, porque tenían miedo de que allí no le fuera bien. Y ahora yo lo tengo en la dirección casi todos los días. ¡No te imaginas cuánto tiempo consumen los niños de la ESO!*
- ...
- *Siento que tengo abandonados a mis alumnos de FP. Este tiempo tendría que utilizarlo para buscar nuevas empresas y hacer convenios. Mis alumnos de FP necesitan hacer prácticas y yo estoy perdiendo el tiempo con alumnos de la ESO.*

Figura 158. Observación 39

a sus hijos a centros más accesibles o directamente, sin prestigio: ni notables, ni notorios.

Más allá de la incidencia proporcional de unos y otros, la decisión fue contar con tres directores de cada tipo de IES: antiguos Bachilleratos y antiguos centros de FP.

En el grupo de expertos, habría tres directores de institutos históricamente Bachilleratos; y tres de centros originalmente dedicados a la formación profesional.

4.5.2.4 Selección del grupo de expertos

La selección del grupo de expertos debía llevarnos a integrar seis direcciones de IES, que deberían ser representativas de la realidad de los 40 centros de la provincia de Lugo. Además, con representación de los del resto de Galicia, según las tendencias - similares a las halladas en Lugo - puestas en evidencia en la encuesta en línea,

De acuerdo a los criterios elaborados y descritos más arriba, quedó delimitada la conformación del grupo de expertos.

Del mismo modo que oportunamente se descartó de la lista de candidatos un director con formación de base en magisterio, se identificó otro con cuya opinión se deseaba contar.

Durante el trabajo de observación preliminar había directores de primaria que

CRITERIOS PARA INTEGRAR EL GRUPO DE EXPERTOS
Criterio 1. En el grupo de expertos serían incluidos direcciones con las formaciones de base representativas de los campos de ciencias, humanísticos, técnicos.
Criterio 2. El grupo de expertos estaría formado por dos directoras y cuatro directores.
Criterio 3. El grupo de expertos estaría formado por direcciones que se postularon al mandato actual por su propia iniciativa.
Criterio 4. En el grupo de expertos habría direcciones con y sin experiencia directiva anterior y con menos de diez años en el cargo; con entre once y veinte y con más de veinte años.
Criterio 5. El grupo de expertos debería incluir cuatro direcciones que hubieran descrito problemas en el ámbito del compromiso; una que no lo hubiera hecho, pero que sí invocara algún problema y una que no manifestara ninguno.
Criterio 6. Todos los directores debían haber manifestado su interés por mantenerse en el cargo.
Criterio 7. En el grupo de expertos habría dos direcciones del interior de Lugo, dos del litoral, una de la capital, y una de una ciudad del litoral del resto de Galicia.
Criterio 8. En el grupo de expertos, habría dos direcciones de centros únicos en su localidad y dos de centros no únicos en su localidad, procedentes del interior de Lugo.
Criterio 9. En el grupo de expertos, habría tres direcciones de institutos históricamente Bachilleratos y tres de centros originalmente dedicados a la formación profesional.

Tabla 118. Criterios para integrar el grupo de expertos

además de su formación pedagógica, tenían grados en psicología. Casos similares se hallaron entre los orientadores de los IES: originalmente maestros, luego psicólogos, ahora a cargo de departamentos de orientación. Por otra parte, los orientadores fueron invitados a participar en la encuesta a los equipos directivos. En muchos centros se los consideraba cercanos al equipo directivo; en otros, no; en otros, había una ruptura entre dirección y orientación.

En este caso se trataba de un docente de secundaria, sin formación docente, con doble titulación, una de ellas en psicología, que anteriormente había llevado adelante un proyecto desde la orientación del centro. El centro, por otra parte, compartía posición con otro de la misma localidad y se advirtieron diferencias a su favor, durante las visitas. Consideramos que la actuación de este director se aproximaba a la propuesta de la investigación. Estimamos que podía aportar luz a los temas que se plantearían al grupo de expertos.

Luego de realizar la depuración de los datos obtenidos en las encuestas y de refinar la intersección de todos los criterios, se tomaron dos decisiones pendientes: la procedencia de la segunda mujer y la ciudad del litoral de Galicia. Con esta definición, el representante por el grupo resto de Galicia debía ser una directora de A Coruña. Esta decisión puede tener múltiples objeciones, especialmente porque la relación de géneros es favorable a los directores en el resto de Galicia.

En Coruña había igual número de directoras y directores. El candidato de fuera de Galicia se utilizó para conjugar la lógica de los nueve criterios. Cuando solamente quedaba el tema de género, la ciudad más equilibrada fue una elección natural. Si hay una sola plaza, la igualdad en el número de hombres y mujeres hace a un lado la cuestión del género. Esto podría levantar una objeción frente a la pretensión de extender los resultados y conclusiones al resto de Galicia; pero, el proyecto solamente intenta dar cuenta de lo que ocurre en Lugo, y que podría aplicarse a otros contextos, sin identificarlos. Con este razonamiento pretendemos neutralizar la objeción.

SELECCIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS								
C R I T E R I O S	DESCRIPCIÓN ABREVIADA Y SÍMBOLOS		D I R E C T O R E S					
			1	2	3	4	5	6
	1	Título de ciencias (Ci), humanísticos (Hu), técnicos (Té)	Hu	Ci	Ci	Té	Hu	Hu
	2	Dos directoras (M) y cuatro directores (H)	H	H	M	H	H	M
	3	Se postularon al mandato actual por su propia iniciativa (Sí)	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí	Sí
	4a	Con (c) y sin (s) experiencia directiva al asumir la primera vez	n	s	s	s	n	s
	4b	Menos de diez (3) años; once a veinte (2); más de veinte (1)	1n	2s	3s	1s	2n	3s
	5	Cuatro problemas en compromiso (C); uno otro (P); uno sin (0)	C	C	C	P	0	C
	6	Interés por mantenerse en el cargo (Sí)	Si	Si	Si	Si	Si	Si
	7	Dos interior (In), dos litoral (Li), uno capital (Ca), uno de G. (Ca)	In	In	Ca	Lit	Lit	Ca
	8	Dos de centros únicos (U); dos de centros no únicos (N)	N	U		U	N	
	9	Tres bachilleratos (B); tres de formación profesional (FP)	FP	B	FP	FP	B	B

Tabla 119. Selección del grupo de expertos

Una jugada fuerte del proyecto fue definir un grupo cerrado, es decir, sin suplentes. Quizás fuera posible construir otro grupo con la misma representatividad, pero la sustitución de cualquiera de los propuestos, implicaría reformular el grupo. Había, pues, que ser sumamente cauteloso a lo hora de plantear la invitación.

El grupo de expertos se conformó con: Ricardo Vicente Docasar; Ma. Ángela Gómez Doval; Marcelino Luna Almarza; Nemesio Rodríguez Rodríguez; Ma. Isabel Ruso de Lago; Andrés Vázquez García.

La tabla tiene el propósito de ilustrar el cumplimiento de los nueve criterios descritos. Una precisión: uno de los titulados en el campo humanístico – criterio uno - es también psicólogo, una categoría extraordinaria, si se quiere. Si se analiza el cuadro con detenimiento, pueden identificarse otras relaciones que contribuyen al equilibrio de la representatividad en el grupo de expertos. No fueron buscadas expresamente, y, por lo tanto, no se mencionan. Puede decirse que fuimos afortunados.

No es fácil alinear los astros, cuando se pretende estudiar el comportamiento de las personas. Que los imponderables permanezcan dentro de ciertos límites, no es poco en ciencias sociales. Es muy difícil imitar el tipo de experimento de laboratorio al que acceden las ciencias naturales, sin entrar a la

valoración ética de utilizar seres humanos. Lo más cercano a las ciencias duras fue nuestra intención de aprender y construir teoría con ellos, en lugar de contrastar una hipótesis previa. La hubo, por supuesto: que estas personas discutiendo, debatiendo, podrían alimentar nuestro trabajo científico. Creemos que sí.

4.5.3 Preparación de la discusión

La preparación de la discusión del grupo de expertos se realizó al mismo tiempo que la selección de los participantes.

A veces, la consulta a los expertos precede el trabajo de campo y esta última etapa se utiliza para contrastar en qué medida la realidad acompaña el pensamiento teórico (Armas, 1996). En nuestro trabajo, la intención fue relevar los institutos con instrumentos probados en investigaciones previas y, a partir de los emergentes racionalizados y agregados en el procesamiento de datos, validarlos con el grupo de expertos.

Al mismo tiempo, con la reunión se pretendía crear un ámbito de discusión, para profundizar en la comprensión de algunos aspectos y hasta elaborar un constructo teórico. En algún caso, hacer evidente la *teoría-en-uso*, como se expresó en la discusión del criterio cuatro, e intentar transformarla (Argyris, 2001). Una experiencia de desaprender-aprender (Schein, 2010).

El primer paso debía ser acotar la discusión. A partir de la definición de los temas, se refinó la serie de criterios de selección. La secuencia para integrar el grupo de expertos y organizar la reunión, puede comentarse en cuatro pasos: invitación; acuerdo; preparación; agenda.

4.5.3.1 Invitación a integrar el grupo de expertos

La invitación para integrar el grupo de expertos se gestionó por tres vías: telefónica, electrónica y postal. El 18 de julio de 2011, el director del proyecto se puso en contacto con cada uno de los directores, para anunciarles que

en el correr del día recibirían la carta modelo por correo electrónico, y en los siguientes, la invitación formal. Se incluye en el anexo E.

La identidad de cada director se mantuvo en reserva, para los demás, hasta que el grupo quedó integrado. Se recibió la respuesta inicial de aceptación en todos los casos, por Internet. A partir de esta primera voluntad, se remitió a cada experto una carta y un acuerdo de participación. Allí se detallaban las condiciones y el mutuo compromiso en relación al encuentro, su registro y su divulgación. La firma del acuerdo por parte de los seis expertos era el instante en que el grupo quedaría conformado.



Figura 159. Carta de invitación

4.5.3.2 El acuerdo de participación

La intención de integrar y mantener al grupo de expertos sin cambios, hizo necesario formalizar la participación voluntaria de los expertos. Además de preservar la identidad, se deseaba transmitir la tranquilidad de que en el encuentro, cada uno se podría expresar, según sus propias ideas; y, si bien era necesario recoger lo que ocurriera, para recuperarlo más tarde, eso debería percibirse en el sentido de que el trámite sería muy fluido y no habría tiempo de sacar apuntes.

La lista de ítems, o condiciones, era mínima. Redactamos varios borradores, hasta encontrar uno que encuadrara un equilibrio básico entre requisitos y necesidades.

El Equipo de Investigación:

1. Proveerá el material necesario y suficiente para desarrollar las tareas previstas.
2. Proveerá una dieta apropiada para abordar los gastos personales que demande la participación.
3. Mantendrá en reserva la identidad del experto o la experta según los usos académicos habituales en la USC.
4. Registrará las instancias de la discusión por cualquier medio audiovisual idóneo.
5. Entregará constancias de la participación en el grupo de expertos.

El experto o la experta:

1. Participará en forma voluntaria y honoraria en las discusiones.
2. Recibirá material preparatorio por lo menos diez días antes del primer encuentro presencial.
3. Asistirá e intervendrá en la reunión que se realizará el miércoles 21 de setiembre de 2011 desde las 10 horas, en la Facultad de Formación de Profesorado, Lugo; y si es posible, en otros encuentros programados por el equipo de investigación.
4. Aportará el material de su autoría que estime oportuno y permitirá su inclusión en el informe de la tesis, en cuyo caso le será atribuido expresamente.
5. Permitirá el registro del trabajo del grupo de expertos por cualquier medio audiovisual idóneo.
6. Mantendrá en reserva la información producida en el grupo de expertos, y la identidad de los demás expertos.

Figura 160. Condiciones del acuerdo de participación

Por ejemplo, asegurar que la participación no implicara gastos para los expertos. Especialmente para quienes debían trasladarse hasta Lugo.

Cuando recibimos los seis acuerdos firmados, quedó integrado el grupo de expertos. Desde ese momento, en las comunicaciones por correo electrónico, las direcciones estaban a la vista. Los participantes podían ponerse en contacto entre ellos, si lo deseaban.

Para la investigación, significaba poder avanzar con firmeza para concretar dos aspectos determinantes:

- (i) hacia atrás, validar las conjeturas producidas a partir del procesamiento de los datos de las encuestas; y
- (j) hacia adelante, construir una plataforma teórica para continuar la línea de investigación, en futuras instancias de profundización; y, a su tiempo, proponer y promover mejoras en la educación obligatoria, en particular, y en la educación no universitaria, en general.

4.5.3.3 El documento preliminar

Una vez consolidado el grupo de expertos, inmediatamente se remitió a cada director/a lo que llamamos documento preliminar del grupo de discusión de expertos (GDE). Estaba en proceso de elaboración desde que se habían definido los temas de interés: 1 Compromiso docente; 2 Liderazgo pedagógico; y 3 Formación para dirección de los IES.

Durante la discusión para diseñar el texto, consideramos los siguientes elementos: brevedad; ambientación; imparcialidad y llaneza.

También tuvimos en cuenta el elemento visual y recuperamos un mosaico que habíamos diseñado con imágenes seleccionadas en Internet - con *licencia creative common* -, para ilustrar la carátula. El documento preliminar completo aparece en el anexo E. Contenía la carátula y cinco páginas. En la segunda, se ubicó un índice de las cuatro partes y una lista de los ocho participantes, con sus direcciones electrónicas.

Cada parte ocupaba una página escrita en tipo Century Gothic tamaño 12. Fácil de leer y breve. Así se cumplía la primera consigna.

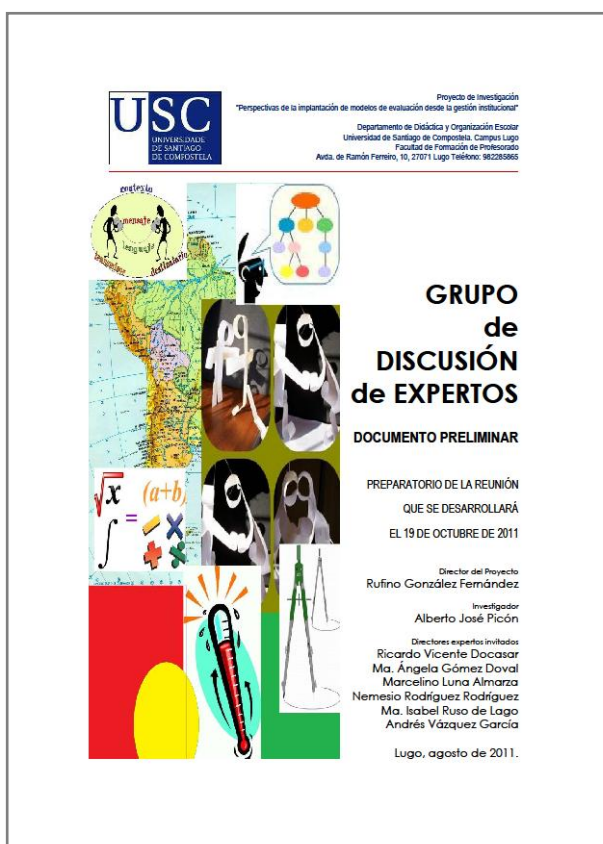


Figura 161. Carátula del documento preliminar del GDE

Las cuatro partes eran una aproximación a los temas, desde lo general a lo particular, una forma de ambientar, como se deduce de los títulos: I Antecedentes del proyecto; II Algunos emergentes del trabajo de campo; III El grupo de discusión de expertos; IV El compromiso docente y más. En la última hoja y en una página, se explicaban con sencillez nuestras dudas. Llaneza.

No se utilizó marco teórico, no se agregaron opiniones previas. Del mismo modo explicamos antes, acerca del uso de las preguntas

abiertas, entendimos prioritario no sesgar las aportaciones. O peor aún, transferir nuestro discurso al de los expertos: esto es, dar ideas que no estuvieran en su imaginario. Era la consigna por la imparcialidad.

El documento fue adelantado por correo electrónico.

4.5.3.4 Planeación del encuentro

La reunión se realizó el 19 de octubre de 2011, en la que era Escuela Universitaria de Formación de Profesorado de la USC (Campus Lugo), actualmente facultad (FFP).

Los encuentros - simposios, en realidad - ocuparon toda la jornada. Además de las coordinaciones habituales para organizar este tipo de evento, tienen un valor significativo el entorno y el registro histórico.

Magisterio de Lugo ha sido la base de la investigación. La reunión se realizó en una de las salas disponibles para este tipo de tarea.

El edificio está inserto en una suerte de minicampus. En el mismo predio había tres IES; un CEIP; una pista de atletismo; una residencia de estudiantes. Todo lo representativo del sistema educativo: infantil, primaria, secundaria, formación profesional, universidad.

Pero, además, nuestro proyecto apunta a las oportunidades de aprendizaje en la ESO; una extensión de la primaria, que sin embargo, todavía no ha admitido que la formación pedagógica y la formación para la docencia son esenciales para desempeñarse en ese nivel obligatorio.

Así que, estábamos reuniendo un grupo de direcciones expertas de IES, en ese entorno, para que nos iluminaran sobre compromiso docente, liderazgo pedagógico y formación. Nadie iba a intimidarse, naturalmente, pero, si de esta investigación saliera algo realmente beneficioso para la ESO, podrá decirse, con toda seguridad, que la piedra fundacional se colocó en magisterio.

4.5.3.4.1 El registro

El registro de las entrevistas es una práctica consagrada en la investigación cualitativa. En este caso, no se trataba de una entrevista, sino de una reunión. Más que una reunión, nuestro propósito era, en la medida de lo posible, llegar a un debate.

Para que el grupo de expertos llegara a ese nivel, entendimos que era necesario que se sintieran cómodos, en el sentido de que estábamos en confianza. Evidentemente, como directores y directoras, más o menos conocidos, entre sí, estaban en su ambiente. Pero, tanto el investigador, como el director, estábamos más bien en el límite. Entonces, era preciso generar la confianza para la manifestación libre de ideas, en lugar de un discurso, que pudiera considerarse políticamente correcto, pero, al final, soso y dejarnos con las manos vacías.

Lo que antecede debía integrarse con el registro del evento, que dadas las características anticipadas, no podía menos que concretarse de manera audiovisual: imagen y sonido. Esto podía considerarse una contradicción: por un lado se garantiza la reserva y por el otro se graba el evento. Por eso, lo incluimos en el acuerdo. Para que cada experto estuviera informado, prevenido. Para que fuese reflexionando la idea en su mente. Y, para solicitar su permiso. Alguno pudo haberlo objetado, y eso hubiera requerido otro arreglo. Todos suscribieron el acuerdo.

A lo largo del proceso de investigación, una preocupación constante ha sido: ser y parecer transparentes. Y, a partir de esa imagen, obtener respuestas, datos, reales. De otro modo, se puede demostrar un conocimiento de todas las técnicas de investigación necesarias y, aún así, que los resultados no igualen la calidad del proceso.

4.5.3.4.2 Propósito del registro

El registro de la reunión del GDE funciona como elemento de prueba del trabajo de campo, del cual ella era su culminación. El registro facilita la actuación espontánea del investigador y permite prestar atención a lo que está sucediendo. Más tarde se recuperaría lo que fuese necesario, repasando ese registro. Es lo habitual.

En este caso, el registro tenía propósitos adicionales. Esperábamos editar varios productos audiovisuales, como objetos de aprendizaje (OA) (García Aretio, 2009), algunos autores los llaman objetos de enseñanza (Asinsten, 2010). Había dos líneas que, a priori, considerábamos que merecían explotarse. Por un lado, los aportes específicos de los temas en discusión: compromiso docente, liderazgo pedagógico, formación. Sería posible hacer un breve video de cada simposio, con las manifestaciones más contundentes para la investigación y utilizarlo con fines pedagógicos. Por el otro, el procedimiento para construir dialécticamente un concepto que, por el momento, no tenía contenido práctico, tangible. O sea, cómo, desde las bases, se pueden encarnar unas entelequias volátiles, pero que según el imaginario de

quien las aplica, tienen diferentes resultados y efectos, sobre las personas. En este caso, concretamente, se trató del compromiso docente. Pero se trata del pretexto para poner a funcionar un método de trabajo colectivo, donde ningún participante es pasivo o adhiera a la posición de la mayoría. En esta segunda vía, el registro del evento podría ilustrar el mecanismo por el cual se puede construir, por lo menos para quienes participan, un acuerdo de significados y contenidos, que, aunque en principio pueda considerarse ad hoc, es funcional y fundacional. En esencia, es una forma de operativizar una variable. Un trabajo de investigación. Por lo tanto, el registro de la reunión del GDE satisfacía varios objetivos.

REGISTRO DE LA REUNIÓN DEL GDE

Probar el trabajo de campo y la validez de seleccionar expertos provenientes del propio universo investigado.

Permitir la constatación y triangulación de datos obtenidos previamente

Proveer material para un OA, documento audiovisual, sobre la perspectiva de los directores de la provincia de Lugo acerca de qué es y cómo se hace efectivo el compromiso docente.

Proveer material para un OA, documento audiovisual, sobre la perspectiva de los directores de la provincia de Lugo acerca del liderazgo pedagógico.

Proveer material para un OA, documento audiovisual, sobre la perspectiva de los directores de la provincia de Lugo acerca de la formación docente y la formación para el ejercicio de la dirección

Proveer material para un OA, documento audiovisual, sobre cómo construir teoría, que aporte significado concreto a consignas polisémicas y pueda traducirse en prácticas efectivas, para enriquecer y mejorar el desempeño de los claustros en los centros educativos.

Tabla 120. Registro de la reunión del GDE

Aunque algunos de los objetivos exce- den la intención inicial del proyecto de investigación, esta decisión, tomada sobre el terreno, fue razonada y se identificó como una oportunidad para futuros aprendizajes, que no debería desaprovecharse. En todo caso, una serena reflexión en el futuro, permitirá tomar una decisión definitiva.

4.5.4 La reunión de expertos como grupo de discusión: GDE

La finalidad de reunir seis directores expertos era crear un grupo de discusión. Incluso, de debate. Con esa intención, entonces, hablamos de un grupo de discusión de expertos: GDE. El anexo E contiene los detalles del evento.

Los tres temas propuestos venían dados por los hallazgos en el procesamiento de las encuestas. Los problemas descritos por directores, equipos directivos y orientadores, hacían prever que cada tema tendría perspectivas que

podrían o no conjugarse, a lo largo de un intercambio amplio y, sobre todo, sin preconceptos. Dado que, hubiera o no consenso, el resultado sería igualmente exitoso, para los objetivos del proyecto, se insistió en dejar en manos de los propios participantes la administración del encuentro.

Lo anterior no debe interpretarse en el sentido de participación ingenua de nuestra parte. La jornada fue planificada en detalle, como se explicará a continuación. El punto es que desde el equipo, ya el investigador, ya el director, presentarían una propuesta de discusión, una pregunta, y dejarían a los expertos hacerse cargo de exponer, discutir, intercambiar, explicar, aclarar, enriquecerse mutuamente, aprender, ellos mismos, de ellos mismos. Y nosotros, de todos.

La planificación del desarrollo de la reunión se estructuró con una agenda; y, unos criterios para el trabajo.

4.5.4.1 La agenda

La agenda de la reunión fue elaborada con bastante anticipación. Fue la etapa siguiente a la definición de los temas y, en paralelo, a la confección del documento preliminar. Una versión de la agenda fue enviada a los expertos tres días antes del encuentro.

Una versión de la agenda implica más de una. Efectivamente, era necesario organizar dos: la agenda para los participantes y la agenda para la investigación – un guión.

La agenda básica, que se envió por correo, describía el horario y el tema: eran cinco bloques, o simposios, a lo largo de la jornada. Cada bloque con un tema. En realidad, la mañana se dedicaría a uno solo: Compromiso docente; pero, se dividió en tres partes, o subtemas, que se abordaron en tres bloques diferentes, que se explican más adelante:


- Una aproximación al tema desde la experiencia personal
 - Un análisis del compromiso docente
 - Una trasposición desde la cualidad profesional a la necesidad contextual
-

Por la tarde se abordaron los otros dos: Liderazgo pedagógico y Formación para la dirección de los IES. La agenda, está incluida en el anexo E.

El guión de la reunión describía en detalle el funcionamiento y desarrollo de cada simposio. Orientaba las intervenciones del investigador y del director.

Tener un guión, en una reunión que se espera fluya libremente, parece una contradicción. Sin embargo, es precisamente ese grado de detalle, al planificar el evento, lo que permite absorber las desviaciones, encaminar la discusión; y, sobre todo, cumplir con el horario. Y todo eso, mientras efectivamente, la discusión fluye libremente. Un guión que permita hacer el recorrido del evento, con una medición de tiempos apropiada, es necesario para asegurarse de que cada meta se alcanza.

Al principio de la planificación, se esperaba ocupar solamente la mañana. El recorrido, imaginado paso a paso, nos convenció de que era necesario utilizar toda la jornada: mañana y tarde. Los hechos lo confirmaron.



USC
UNIVERSIDAD
DE SANTIAGO
DE CHILE

"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Proyecto de Investigación

Departamento de Calidad y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Chile, Campus Lugo

Facultad de Formación de Profesores

Avenida Ramón Fonn, 10, 27002 Lugo, Teléfono: 98239888

Propuesta para el desarrollo del encuentro

HORARIO DE LA REUNIÓN DEL 19 DE OCTUBRE DE 2011	
HORA	ACTIVIDAD
0930	Recepción de los directores del GDE
1000	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (1ª parte – Aproximación al tema desde la experiencia personal)
1115	Receso para café
1145	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (2ª parte – Análisis del compromiso docente)
1245	Receso para café (opcional)
1300	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (3ª parte – De la calidad profesional a la necesidad contextual)
1400	Receso para comer
1600	Discusión y debate: LIDERAZGO PEDAGÓGICO
1700	Receso para café (opcional)
1715	Discusión y debate: FORMACIÓN PARA DIRECCIÓN de los IES
1800	Clausura del encuentro
1810	Distribución de constancias de participación en el GDE y dietas
1815	Despedida de los participantes del GDE

Lugo, 17 de octubre de 2011.

Figura 162. Agenda para el GDE

Ningún guión asegura que se cumpla, punto por punto, lo planeado. Fue muy importante tener presente qué partes debían cumplirse efectivamente, y cuáles podían ser sustituidas o eliminadas, sobre la marcha, durante la reunión. La agenda se cumplió y el horario de finalización se extendió 15 minutos, por iniciativa de los expertos.

4.5.4.2 Criterios para el desarrollo

Los criterios para el desarrollo de la reunión del GDE se transmitieron dos días antes del encuentro, en un mensaje de correo electrónico. Pueden resumirse en la siguiente lista:

- Apego a la agenda
- No hay moderador, solo anfitriones
- Ausencia de marco teórico pre-determinado
- Ausencia de formalismos
- Diálogo entre profesionales más que presentaciones magistrales
- Todas las opiniones profesionales son de recibo
- El tiempo y los turnos son administrados por los expertos
- Solo se recogerán en el informe las opiniones consensuadas

Con el mensaje se cerraba la parte preparatoria de la reunión del GDE. Las respuestas fueron de saluciones y augurios de éxito.

Estimados directores

La reunión del próximo miércoles 19 ha sido pensada como un espacio sin formalidades. Los temas son los que presentamos en el apunte que se ha enviado. Se alternará el uso de la palabra, más como un diálogo entre profesionales que como presentaciones aisladas.

Aspiramos a que cada uno dé su opinión personal desde su perspectiva como director. No existe ninguna posición teórica, ni práctica previa. Ningún preconceito. Por eso, contamos con que se sientan cómodos expresando sus ideas, cualquiera que ellas sean.

Aspiramos a que cada cual tenga tiempo suficiente para decir lo que desee y que cada opinión sea tenida en cuenta respetuosamente. Si existen acuerdos en algunos casos, serán bienvenidos; si no, también. No buscamos respuestas políticamente correctas, sino lo que se percibe viviendo y actuando desde el cargo de director. Esa experiencia única los hace expertos.

El horario que han recibido es una propuesta para ordenar el tiempo, a fin de poder tratar todos los temas. La forma de distribuir las intervenciones queda a su entera discreción, lo mismo que las discusiones para construir acuerdos, en cualquiera de las preguntas que hemos enviado.

Es una reunión de expertos. Vamos a aprender de ustedes.

Figura 163. Mensaje con los criterios de la reunión del GDE

4.5.4.3 Un testigo experto

Una innovación fue solicitar a uno de los directores expertos, que realizara su aporte como testigo de los emergentes del grupo. Esto significaba cumplir el rol de censor y contrastar los emergentes acordados de la jornada, con su propia opinión, en cada caso, sin haber participado en la reunión. Para formarse una idea diremos que está inspirado en el papel de los censores de la antigua República Romana.

El director experto, en cuestión, tenía una experiencia de más de 20 años, y accedió por primera vez a la dirección sin experiencia previa. Su centro está en una ciudad de tres IES. Aunque fue fundado para Formación Profesional, que mantiene con un desarrollo sostenido; se ha caracterizado por reunir una matrícula de Bachillerato superior a la de ingreso en la ESO, y tiene un historial de 100% de aprobación en las pruebas de selectividad. Ha incorporado a su centro en un programa de calidad, desde hace varios años y, recientemente, ha sido seleccionado para el proyecto piloto de libro electrónico.

Desde el curso anterior, el plantel de docentes de la ESO está en proceso de renovación, porque los maestros se están retirando, lo que está dando paso al ingreso de licenciados sin experiencia docente en dicho nivel.

Como anécdota del proyecto de calidad, en la visita con motivo de la encuesta, nos contó que convocó al claustro un fin de semana. Llevó a los profesores a una hostería y los mantuvo allí hasta que elaboraron la misión y visión del centro y los objetivos permanentes. Están a la vista a la entrada del edificio.

La modalidad de trabajo fue: proporcionarle exclusivamente el resultado del segundo encuentro, a modo de insumo. El contenido se describe más adelante. A partir de ese producto y del documento preliminar, se desarrolló una entrevista abierta, que se contrastó con los emergentes, para los tres temas. Se validaron todos. Las citas de la entrevista se intercalaron entre las extraídas de la reunión. La transcripción completa está en el anexo VD4.

Vicente Docasar es director del IES Francisco Daviña Rey, en Monforte de Lemos, provincia de Lugo.

4.5.4.4 Emergentes del GDE

Las citas seleccionadas aparecen en el anexo E; y, la transcripción de los simposios del GDE está disponible en el anexo VD3, en la versión digital.

Los emergentes del GDE están relacionados con compromiso docente, liderazgo educativo y formación para la dirección de los IES. En el primer tema,

nos pareció prudente, y más productivo, desagregar tres aspectos - subtemas, elementos de discusión -, sucesivamente dependientes.

En primer lugar, la conceptualización del término compromiso docente. Después, una aproximación a su análisis. Finalmente, discernir y verbalizar algún modo de valoración basado en evidencia.

4.5.4.4.1 Simposio 1 - Compromiso docente. Concepto

Compromiso docente parece ser una expresión frecuente en la profesión. Sin embargo, cuando se intenta explicar su significado, hay una tendencia a hacerlo mediante ejemplos. Se describe el resultado exitoso de una experiencia. Esto no define, ni da un concepto de, compromiso docente. La casuística es insuficiente. Si se apela exclusivamente a estas metáforas, para reconocer la presencia del compromiso docente, no es extraño que, a falta de ejemplos, se asuma, quizás injustamente, su ausencia.

La literatura sobre el tema va en la misma línea, como se expuso en la primera parte del informe (Bogler y Somech, 2004; Firestone y Pennell, 1993; Hulpia, et al., 2011; Rosenholtz, 1985).

Mowday, Steers, y Porter (1979, 1982) citados por Hulpia et al. (2011), han definido compromiso organizacional como en función de la identificación de un individuo con, y de su participación en, una organización en particular. A la vez, ambos serían componentes del compromiso, junto con la lealtad o un firme deseo de mantener la vinculación a la organización (p. 3).

Esta definición pudiera ser aplicable a las organizaciones, en general, pero no se ajusta a las características del compromiso docente. En primer lugar, en la educación pública, los educadores: son funcionarios efectivos o permanentes del estado; pertenecen al colectivo organizado de los docentes y están asentados en un centro particular. ¿A cuál de estas tres estructuras se refiere la definición? Probablemente, con los médicos exista el mismo problema. Esto no ha impedido que se realicen estudios y se saquen conclusiones, a partir de la caracterización de aquellos autores: está sancionada por la aca-

demia. En este caso, en particular, podría resultar un ídolo con los pies de barro.

El compromiso docente es reflexivo, en cuanto se parte de la condición profesional de quien lo manifiesta y se materializa – se realiza en la historia - en una institución particular, que forma parte de una estructura regulada desde el exterior y desde el interior: sus fines vienen dados, son los del sistema educativo, lo mismo que la mayor parte de lo que tiene para ofrecer. De modo que, aunque sea provisional, ad hoc, sui generis, es necesario elaborar un concepto más cercano a lo que se vive en el universo que estudiamos.

Conscientes de que el problema inicial era definir el objeto de estudio, planteamos la pregunta en el documento preliminar.

PREGUNTAS AL GDE 1

El compromiso docente parece ser 'eso' que permite concretar las mejores expectativas con que planeamos cada curso. 'Eso' no está escrito. ¿Puede haber una definición de compromiso docente? ¿La definición de compromiso docente depende de cada centro?

Figura 164. Preguntas al GDE 1

¿EXISTE EL COMPROMISO DOCENTE?

Creo que sí, que el docente está comprometido (Luna); (...) es algo que se exige, pero es algo que no se valora, ni por la sociedad, ni por la Administración (Ruso). El profesorado, cuando llega a un centro educativo, se compromete. Sobre todo con sus estudiantes. Con sus compañeros, a lo mejor en menor medida. Con la dirección, a lo mejor en menor medida. Pero sobre todo con sus estudiantes, seguro. Tiene un compromiso, adquiere una relación (...) con el estudiante o con el grupo" (Luna). Yo creo que hay un tanto%, que es muy pequeñito, que no lo tiene, y es el que nos crea los verdaderos problemas (Vázquez). Hay un sector de profesores que sí tienen compromiso, hay otros que no. Claro, que no (Gómez). No creo que haya gente que tiene compromiso docente y gente que no lo tenga. Creo que tiene que haber grados (Ruso). Todos pueden tener una cuestión de compromiso con el centro (Docasar). (...) honestamente creo que todos sabemos que aquí estamos por un ideal, porque si no es así, no se entiende. Por lo que nos pagan, no (Gómez).

Figura 165. ¿Existe el compromiso docente?

En primer lugar, para el grupo de expertos existe el compromiso docente. Más importante, en nuestra opinión, el GDE planteó que el compromiso docente es una cualidad intrínseca de la profesión docente y se presenta en grados. Cuando un funcionario docente no tiene compromiso docente, se hace evidente a través de los problemas que ocasiona. Podrías decirse, por lo tanto, que en ausencia de compromiso docente, quien cumple la función no sería verdaderamente profesional de la docencia.

Mito o realidad, hay una percepción general de que el compromiso docente es un elemento implícito de la profesión.

Discutir *lo inexplicable* del llamado compromiso docente, podría estar relacionado con las características particulares de la práctica educativa. Más allá de fórmulas, la práctica no puede normalizarse. Es decir, no se puede establecer un manual de procedimiento, como si se tratara de un proceso industrial o la clase de relación prefabricada entre proveedores y clientes, de algunas organizaciones de servicios. Igual que ocurre con la lengua, cada hecho educativo es una actualización de la práctica, que está iluminada por la teoría y por la experiencia, pero que es única. Luego se podrá reflexionar, para mejorar hacia el futuro.

La vida de los centros es dinámica; *es una profesión donde vemos muy de cerca los cambios sociales* (Gómez). Y agregaba: “*cada vez los cambios sociales son más rápidos, y el que no se adapta (...) va quedando hacia atrás. Entonces, para compromiso docente... querer.*”

Las burocracias son lentas para adaptarse a los cambios. Primero, difícilmente los anticipan; luego, los adoptan cuando se hace evidente e inevitable que no hay vuelta atrás, pero no necesariamente para ponerse al día; sino al día donde se hizo el corte sincrónico para revisar. La legislación siempre ha ido detrás de la realidad. Eso podría explicar de qué trata el compromiso docente: construir el camino, quizás en un territorio inexplorado, entre la idea de educar y la evidencia de haber aprendido. Y en medio, la relación con la comunidad educativa, las acciones complementarias, que abonan el terreno y la propia práctica. *Es más humano que profesional* (Luna), se dijo, lo cual sugiere que está más allá de la supervisión formal, aunque no ajeno a la influencia del director como líder, según se verá.

Hemos recuperado alrededor de medio centenar de citas aportadas por los expertos, que intentan dar cuenta de la idea que subyace la enunciación del término *compromiso docente*. No ha sido posible elaborar una definición de consenso durante la reunión: *definirlo es complicado* (Luna), fue el corolario de un ejemplo. Parece ser que frente a determinados comportamientos, se asume la imagen mental del compromiso docente: *Hay algo más – lo vemos a diario - que hace que el profesor, el docente, se dedique más que esas horas de*

*las que se está hablando tanto ahora*¹¹³ (Luna). Parece ser una cualidad de la profesión que no ha formado parte de la preparación de los docentes de Educación Secundaria: (...) *cuando hablamos de compromiso docente, entiendo que estamos hablando de algo más (...) que está referido a la propia persona, no a la preparación* (Ruso).

Es muy interesante que en el grupo de expertos haya surgido una posible relación entre compromiso docente y formación docente: *si va inscrito a la preparación, ahora mismo no hay nada, entiendo que no hay nada que nos prepare. Va todo en base a voluntarismo* (Ruso). La noción de que esta cualidad pueda ser incorporada como parte de una formación para la docencia, de alguna manera conduce a revisar cómo se preparan los profesores de educación secundaria. También es una evidencia de que los expertos han tenido la posibilidad de comparar la actuación de docentes con formación de base en magisterio y que han percibido una diferencia que etiquetan o incluyen en la categoría compromiso docente.

Si por un lado, no fue posible elaborar una definición del concepto *compromiso docente*, sí lo fue descartar qué no lo es: *el compromiso docente va más allá de lo que es tu responsabilidad funcional* (Ruso). Aparentemente, en esencia, la responsabilidad funcional pasa por cumplir con el horario. *La ley los obliga a dar clases. No los obliga, por ejemplo, a llevar a los niños a ver una fábrica a Vigo* (Docasar). Todo lo demás de la actuación docente no sería objetivamente medible. Cualquier otra conducta inapropiada debería probarse en cada caso particular. Pero, las actuaciones meritorias pasan desapercibidas fuera del instituto.

PREGUNTAS AL GDE 2

Cuento con gente del claustro que desinteresadamente trabaja con nosotros para sacar el centro adelante. Pero si no es por esa gente y por ese voluntarismo, no tenemos ningún otro apoyo (Ruso)

Figura 166. Preguntas al GDE 2

Los directores no coinciden sobre su papel para promover el compromiso docente. Por una parte, manifiestan su interés; por otra, consideran que existen limitaciones para poder impactar en la totalidad del claustro. Da la impresión de que esa situación influye para, tal vez, abstenerse o focalizar su

¹¹³ Se refiere al aumento de las horas lectivas en el curso 2011-2012.

esfuerzo de promoción, en aquellos candidatos que, a su parecer, podrían responder favorablemente.

¿ES POSIBLE PROMOVER EL COMPROMISO DOCENTE?

(...) si el director pudiera valorar que ese compromiso docente estuviera por encima de lo que se le exige, y esa persona tuviera un reconocimiento... Fíjate que ni siquiera necesitas que sean económicos, estamos hablando de un reconocimiento determinado... Yo creo que por ahí sería la línea (Ruso)

¿Y por qué nosotros sí, por qué otros no, y encima no se nos valora en absoluto? ¿Por qué tú tienes que luchar como director cuando eso no está en tu... e implicar a la gente? Porque yo lo hago... ¿Eh? Y no estoy discutiendo que tengas que hacerlo... (...) ¿Por qué es tu trabajo? ¿Qué armas tienes para hacerlo? (Ruso)

Me va en el cargo, mi vocación, mi voluntad; lo mismo al equipo directivo; pero, cualquiera puede ayudar: una limpiadora, una administrativa, cualquier profe que quiera. Vendemos nuestro centro y estamos vendiendo nuestro trabajo. Si defendemos nuestro centro, defendemos nuestro trabajo. Es una labor colectiva (Docasar)

Creo que el compromiso docente entre el claustro y la dirección viene dado por dos cuestiones que son para mí fundamentales: el liderazgo del director (...); quiere decir que el director es el que tiene que dirigir, el que tiene que coordinar, de alguna forma dinamizar toda la vida del centro. Pero para eso, el director, como no esté arropado por un proyecto educativo de centro, donde se plasma los objetivos que yo quiero alcanzar con el centro... (...) Para conseguir eso tiene que implicarse mucho la gente y entrar a saco, muchas veces, en determinadas cuestiones que el director no puede hacer (Rodríguez)

¿De quién es tarea la implicación? De que se implique el profesor... Yo creo que es del director y del equipo directivo (Luna)

Hay mucha gente que se ha quedado en que un profesor es mero transmisor de conceptos, de materias. Y eso es uno de los problemas que tenemos en los claustros y es que hoy el docente tiene que educar. Es algo más. Pero todavía hay un sector del profesorado que no lo ve así (Gómez)

Como consecuencia de que nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo, los profes dicen 'No. Yo nomás doy las clases. A mí no me pidas nada más' (Docasar)

Figura 167. ¿Es posible promover el compromiso docente?

Entonces, como conclusiones preliminares de la discusión acerca del compromiso docente, los directores expertos nos hacen saber, desde su experiencia:

1. Que existe un comportamiento de los profesores que atribuyen a compromiso docente – (...) *el docente está comprometido*.
2. Que es difícil de conceptualizar sin apelar a la casuística - *definirlo es complicado*.
3. Que es diferente del compromiso funcional - (...) *no estamos hablando de compromiso de los docentes; Nuestro trabajo no se puede descifrar en horas*.
4. Que es una demanda social - *Es una profesión difícil. (...) la sociedad ha cambiado muchísimo; (...) es algo que se exige*.
5. Que no se valora - (...) *es algo que no se valora, ni por la sociedad, ni por la Administración*.

-
6. Que es imprescindible para llevar adelante la actividad del IES - *Cuento con gente del claustro que desinteresadamente trabaja con nosotros para sacar el centro adelante.*
 7. Que parece más personal que consecuencia de la formación - *Es más humano que profesional.*
 8. Que la formación de los profesores no ha aportado a su construcción – (...) *no hay nada que nos prepare.*
 9. Que podría estar vinculado a las concepciones epistemológicas de los profesores - (...) *hoy el docente tiene que educar (...) hay un sector del profesorado que no lo ve así.*
 10. Que su percepción va desde una perspectiva maniquea – hay/no hay – hasta una visión gradualista, que acepta que cada docente hace lo que puede - (...) *no creo que el cien por cien del profesorado tenga ese compromiso docente; (...) tiene que haber grados.*
 11. Que los directores podrían tratar de fomentarlo como parte de su liderazgo - (...) *el director es el que tiene que, de alguna forma, dinamizar toda la vida del centro.*
 12. Que no hay una visión clara sobre los mecanismos y procedimientos para promover el compromiso docente - (...) *tienes que echar mano de la buena voluntad de tus compañeros”; “Lo que ocurre es que los cambios son tan drásticos...; (...) el porcentaje ese pequeñito que no los cumple, crea los problemas en los centros.*

En vista de estos antecedentes, adelantamos lo que podría ser una conclusión general de este tema. El compromiso docente parece ser un componente de la profesión, demandado por la sociedad y necesario para cumplir los fines de la educación. Una característica innominada, supra-normativa, que no se valora, pero cuya ausencia se denuncia. Debería ser parte de las cualidades a desarrollar durante la formación docente de los profesores de Educación Secundaria. Los directores de los IES deberían prepararse para potenciarlo, desarrollarlo y gestionarlo. Se considera un instrumento decisivo para alcanzar los objetivos y metas de los proyectos que llevan adelante.

4.5.4.4.2 Simposio 2 Compromiso docente. Dimensiones

El abordaje de la discusión sobre compromiso docente se desagregó en tres partes. Progresivamente, su desarrollo debería permitir pasar desde lo subjetivo a lo público. Lo público, por otra parte, es el lugar de los consensos y de las discrepancias. También es el lugar donde se legitiman las acciones y decisiones en la relación con los otros. La discusión de lo que hemos denominado, en forma provisional, *dimensiones*, es el punto de articulación entre los dos ámbitos.

En la primera discusión se estableció una base. Puede parecer innecesario establecer la existencia de algo reconocido por la mayoría; pero, como quedó en evidencia, el reconocimiento no se compadece con una concepción uniforme. Tan es así, que ha sido imposible una definición, una explicación, al menos, sin apelar a la casuística para decir: ahí entiendo o interpreto que hay compromiso docente.

Las dimensiones vienen a ser el análisis, por desagregación, del compromiso docente. Se trata de identificar y enumerar un conjunto de conductas generales que los directores expertos asociarían con él. En lo posible, esa clasificación debería ser cerrada, abarcadora de todo cuanto se asocia con el concepto compromiso docente. Además, las dimensiones se refieren al conjunto de conductas generales aplicables a todos los docentes de todos los IES; sin perjuicio de que puedan identificarse o agregarse - como propósitos, por ejemplo -, otras conductas particulares a nivel local, que se desee valorar.

Una cuestión ha quedado claramente establecida: no se trata de los comportamientos obligatorios o funcionales, los que están regulados por las normas. Serían, como se propone al final del tema anterior, supra-normativos. La selección del término supra-normativos es provisional. Podría haberse optado por el prefijo “extra”, aludiendo a lo que queda por fuera de las normas; pero, la opinión de los directores, en el sentido que se trata de más, o mejor, que lo previsto, sugiere que es más apropiado el prefijo “supra”. No deja lugar a dudas, por tener una connotación de “calidad más elevada” que la exigida.

La cuestión a debatir fue presentada en el documento preliminar, de manera más bien somera. Entendimos que explicitarla en abundancia, podría sesgar el contenido del primer encuentro. Simplemente propusimos una secuencia de preguntas para su reflexión (*¿Existen elementos constantes en el compromiso docente, más allá del contexto particular de cada centro? ¿Cómo pueden valorarse los componentes imprescindibles del compromiso docente?*).

Nuestra intención era provocar lo que podría describirse como una tormenta de ideas, para luego discutir y llegar a algún acuerdo, con un número limitado y manejable de dimensiones comunes, más allá del contexto. Esta concepción no es fruto de una esperanza irracional.

El proyecto parte, defiende y se apoya en la concepción singular de cada centro educativo. Esto significa, en muchos casos, que propósitos generales deben encarnarse de acuerdo con las necesidades específicas, y las potencialidades¹¹⁴ locales, disponibles para satisfacerlas. Es decir, los arreglos son particulares. Para eso, cada comunidad educativa está apoderada y puede tomar decisiones. Incluso, y entre ellas, qué se entiende por compromiso docente.

Como el fruto no cae lejos del árbol, es posible que haya algunos elementos que se repitan de un centro a otro. A fin de cuentas, los docentes forman un conjunto con una estructura organizativa, informal, tal vez, que al menos comparte una cultura, con creencias de las que se derivan valores y artefactos. Ahí, en los artefactos, deberíamos buscar el lugar de encuentro.

Hubo discusión, debate y coincidencias, que llevaron a un conjunto de *siete dimensiones*. En opinión de la mayoría, todos están interrelacionadas. Cuando se ordenaron en una representación gráfica jerarquizada, hubo comentarios: *faltarían puntitos aquí porque todo está interrelacionado. Pero claro que una persona no tiene porqué tener todos estos aspectos para decir que tiene un compromiso* (Ruso).

¹¹⁴ Eludimos el término “recursos”, pues su aplicación a las personas la consideramos deshumanizante.

De las numerosas citas que hemos recogido durante el encuentro, vamos a presentar las que consideramos significativas para dar evidencia del debate y para construir el corpus vertebral de siete, mencionado. Se tomó como criterio de validez el consenso. Las citas aparecen en el anexo E.

El *equilibrio emocional* no es considerado una dimensión del compromiso docente, al menos, como elemento común a todos los contextos. Algunos entienden que forma parte de la actuación profesional: ser capaz de separar la casa del trabajo.

PREGUNTAS ALGDE 3

(...) que no lleve sus problemas al aula. Que separe su vida personal, si es posible, claro... que se sienta feliz en el aula. En el aula y en el medio donde trabaja (Gómez); El que una persona separe – entiendo yo – lo personal de lo profesional, valga la redundancia es lo que hace un profesional. Creo que va implícito en el compromiso de los docentes (Ruso).

Figura 169. Preguntas al GDE 3

La *edad* no es una dimensión del compromiso docente, que pueda aplicarse homogéneamente en todos los centros. No hay coincidencia en atribuir mayor compromiso docente a los profesores más jóvenes. Existen experien-

cias y ejemplos de que *hay gente mayor, que pasa de todas esas historias* (Rodríguez); pero, para otros, no estaría directamente relacionado con la franja etaria: *Dos de ellos mayores que yo. Tienen 50 y tantos, y están como el primer día* (Luna). No serían más comprometidos los más jóvenes, ni menos los mayores.

La *distancia desde la residencia al centro* educativo ha puesto en evidencia comportamientos particulares de los profesores, y percepciones diversas entre los directores. Algunos directores creen que quienes viven más lejos priorizan otros intereses; pero no hay coincidencia entre los directores. También hay posiciones intermedias.

PREGUNTAS AL GDE 4

(...) gente que hace kilómetros y kilómetros (...) Normalmente, ese tipo de gente no se implica en la vida del centro (...) pienso que esa persona está pensando más en la vida familiar, que en lo que tiene que hacer en el día a día (Rodríguez); (...) no porque viva cerca se va a implicar (Ruso); (...) no son tanto los kilómetros, sino la situación que vives en cada momento (Vázquez); (...) sí que es importante que el profesor viva en la zona, sobre todo en zonas como la nuestra, que son villas que... Pero tengo mucho profesorado de Foz, de Viveiro, de Ribadeo, y eso es gente que no implica para nada que haga kilómetros. No entiendo que sean kilómetros (Luna); Yo no le voy a pedir a un profe que vive en un barrio de Valdeorras que me capte alumnos para Monforte. Algo podrá hacer. Podrá hacer menos (Docasar)

Figura 168. Preguntas al GDE 4

No hubo un acuerdo en varios aspectos, a saber: (i) delimitar qué es contexto local, fuera de las ciudades grandes - (a) si la localidad propiamente dicha, (b) si la zona geográfica, (c) si otro criterio -; (ii) qué es distancia - (a) si un número de kilómetros; (b) si el tiempo que se demora en recorrerla; (c) si es un estado de ánimo. En definitiva, la distancia residencia-centro educativo no es una dimensión.

De acuerdo con la opinión de los directores expertos, hay alrededor de una docena de cualidades que adscriben al compromiso docente. Las comentamos, a continuación, y las presentamos en la secuencia en que fueron surgiendo durante la discusión. El ordenamiento final no responde necesariamente a una precedencia. Este aspecto es motivo de discusión en el tercer encuentro, al debatirse el tema de los *descriptores* de niveles.

La expectativa inicial de una tormenta de ideas resultó inapropiada para caracterizar este trabajo del segundo encuentro. En el primero, quedó en evidencia que la conceptualización del compromiso docente se realizó con ejemplos vividos por cada experto. En la misma lógica, los calificativos que se solicitaron, no procedieron de una tormenta de ideas, que es un esfuerzo de la imaginación creativa, sino que se trató más bien, de una síntesis calificadora de aquellas mismas experiencias.

¿QUÉ CUALIDADES EXIGE EL COMPROMISO DOCENTE?

- (...) esa alegría, esa ilusión (Ruso)
- (...) Ilusión. Ilusión por el trabajo que hace (Gómez)
- (...) adaptarse a la nueva realidad (Rodríguez)
- (...) tiene que conocer la realidad del centro (Rodríguez)
- (...) adaptarse al trabajo en grupo, es decir, que no se encierre en una conchita (Rodríguez)
- (...) empático (Gómez)
- (...) ilusión sobre todo por formarse a sí mismo. Por la autoformación (Luna)
- (...) trabajar en equipo. Saber trabajar en equipo (Luna)
- (...) que el profesor se identifique con la 'marca' del centro. Con el Proyecto Educativo del Centro (Luna)
- (...) de lo que tenemos que hablar es de disponibilidad. Muchas veces no está en la proximidad o no (...) disponibilidad. Que tú seas disponible... a aceptar pues ese cargo o a colaborar. Pueden ser cosas nimias, o llevar el equipo de voleibol, o llevar cualquier cosa (Ruso)
- (...) dispuesto a aprender (Vázquez)
- (...) ser un conductor, que engloba la palabra tutor. Yo creo que tenemos que ser 'conductor' todos, no solo el que es tutor de un curso (Vázquez)
- (...) lo más importante es la disponibilidad (Vázquez)
- (...) gente dispuesta a aprender (Rodríguez)
- (...) Cuando digo marca, es sentirse orgulloso de estar en el centro que está trabajando (Luna)
- (...) Y otra cosa que es importante, que consiga que además el alumno, también lo sea. Que esté orgulloso de estar allí... (Ruso)
- (...) Una persona con mente abierta (Gómez)
- (...) conocer el centro es algo más que conocer el PEC..., yo creo que hay que vivirlo (Ruso)
- (...) Si uno tiene una línea de trabajo, esa gente [los nuevos docentes] tiene que ir incorporándose a ella (Luna)
- (...) [Empatía] Respeto a la comunidad educativa (Rodríguez)

Tabla 121. ¿Qué cualidades exige el compromiso docente?

Con los aportes que fueron respaldados por todos los expertos se elaboró una lista preliminar de cualidades, sin orden jerárquico: (1) Mantener la ilusión del primer día; (2) Adaptarse; (3) Conocer la realidad del centro; (4) Trabajar con otros; (5) Ser empático con todos; (6) Tener interés por formarse; (7) Identificarse con la marca del centro; (8) Vender la marca del centro; (9) Estar disponible; (10) Ser conductor/tutor; (11) Ser receptivo a los cambios; (12) Participar.

Teniendo en cuenta el contexto de la discusión, se propuso una integración de estas doce cualidades. Así surgieron tres grupos de afinidades:

- Mantener la ilusión del primer día; ser empático con todos; ser conductor/tutor.
- Adaptarse; tener interés por formarse; ser receptivo a los cambios.
- Conocer la realidad del centro; trabajar con otros; identificarse con la marca del centro; vender la marca del centro; estar disponible; participar.

Posteriormente se relacionaron dentro de cada grupo y se diseñó una representación gráfica para visualizar lo alcanzado durante el encuentro.

En cada grupo se distinguió una cualidad, que parecía generalizar a las demás: ser conductor/tutor; adaptarse y, participar. En algunos casos, además, una cualidad parecía desprenderse de otra: conocer la realidad del centro vendría a ser una extensión de identificarse con la marca del centro o de vender la marca del centro. Y, hasta hubo algunas que resultaban complementarias, como dos caras de una misma moneda. Es el caso de las mencionadas, acerca de la marca del centro: identificarse con la marca del centro o de venderla.

Cuando se preguntó el significado de *todos*, en ser empático, los expertos individualizaron a los actores de la comunidad educativa: directivos, profesores, alumnos, padres, administrativos, conserjes.

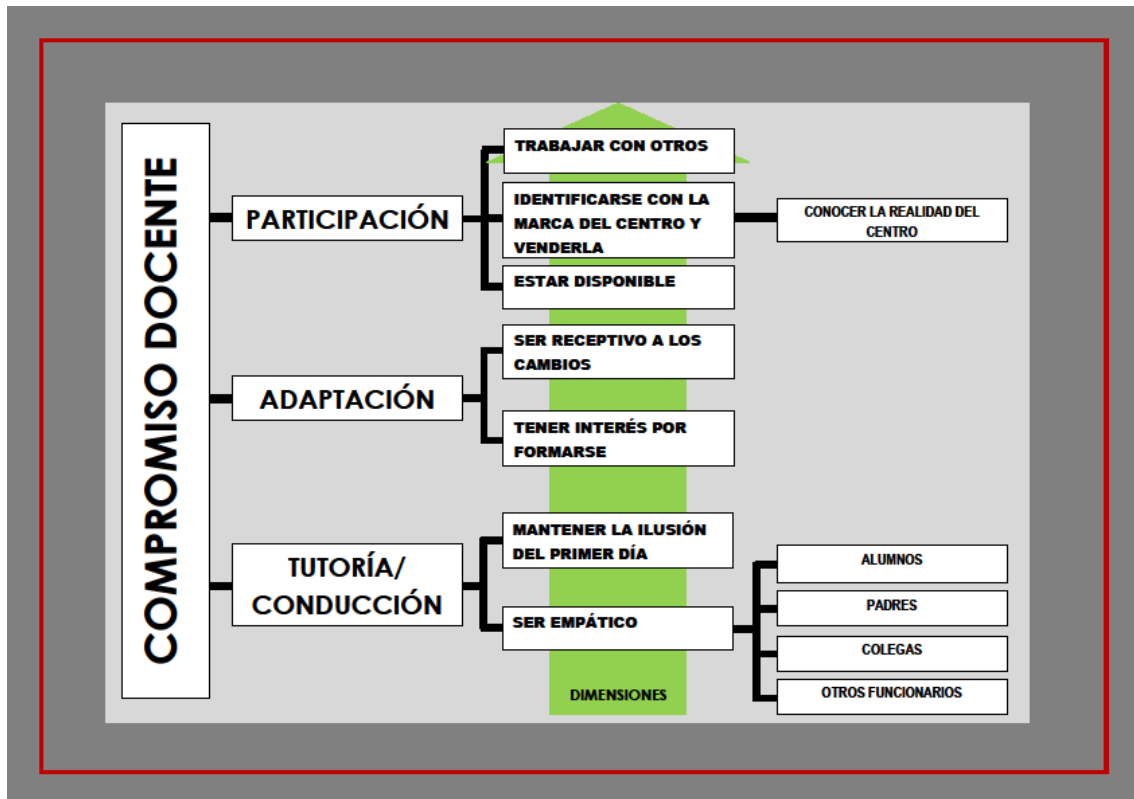


Ilustración 12. Dimensiones del compromiso docente

Las conclusiones preliminares emergentes del encuentro, para considerar las posibles dimensiones del compromiso docente, arrojaron un resultado no esperado. En principio, como lo expresa el título, se buscaban dimensiones; sin embargo, se obtuvo una desagregación en tres niveles. Nos vamos a detener en su discusión.

En primer término decidimos etiquetar estos tres niveles de manera provisional. Para eso, mediante una sencilla adaptación léxica se transformaron los tres términos generalizadores de cada grupo en sustantivos: tutoría/conducción; adaptación; participación. Estos tres, que se relacionan directamente con el compromiso docente, se agruparon como *rasgos*. Los rasgos del compromiso docente.

El siguiente nivel, que se refiere a la acción concreta - cómo se hace evidente el compromiso docente -, es el de las *dimensiones* propiamente dichas. Ser o hacer lo que especifica cada una de las dimensiones, es evidencia de un acto de compromiso docente: *estoy de acuerdo con todas* (Docasar).

Las cualidades adicionales y relacionadas con alguna dimensión, vendrían a ser un complemento, una extensión, o una explicación de modos no excluyentes o de ámbitos de actuación. Por ejemplo, conocer la realidad del centro es un modo, una expresión, de identificarse y vender la marca del centro. La enumeración de actores de la comunidad educativa explicita el ámbito donde se espera que el docente comprometido actúe con empatía. Por lo tanto, el referente sería la lista de dimensiones; y, en todo caso, los complementos podrían llegar a aparecer en la especificación de las conductas, de las acciones, que se expliciten con los *descriptores*.

Este producto completa el objetivo del segundo encuentro.

Sería necesario definir concretamente qué significa cada dimensión – el sentido que les dio el GDE –; y, cuándo las actuaciones son, verdaderamente, evidencia de compromiso docente. La definición no contribuiría tanto a la comprensión del compromiso docente, como lo haría describir comportamientos concretos. Eso es lo que se intentó realizar en el tercer encuentro: elaborar *descriptores* que dieran cuenta de diferentes niveles de comportamiento o desempeño, dentro de cada dimensión.

Antes de cerrar esta sección vamos a recapitular. El propósito de esta discusión era identificar a qué cualidades hacen referencia los directores, cuando invocan el término compromiso docente. No se trata de la elaboración de una teoría acerca de lo que debería ser el compromiso. Tampoco, de contrastar la opinión de los directores expertos con lo que se ha planteado como compromiso organizacional. Lo descartamos de plano, en principio, porque es una propuesta general, no específica para centros educativos; más allá de que haya sido tomada como modelo para estudiar el compromiso docente (Hulpia et al 2011). Por otra parte, una teoría que no ha sido aprendida, aceptada y aplicada, difícilmente puede dar cuenta de lo que se hace en realidad; especialmente, si la intención es proponer cursos de acción. Debería hacerse desde lo real e ir un poco más allá de recomendar la aplicación de la teoría que no se cumple. Ya hemos mostrado en el marco teórico, que diferentes autores proponen conceptos de competencia que son incomparables. Aquí esta-

mos haciendo un razonamiento análogo, basado en esas posturas, que son aceptadas en el ámbito académico mundial.

En este caso hemos abordado, sin prejuicios, el estudio objetivo de los significados que atribuyen los directores a sus propias percepciones. Este proceso de deconstrucción y reconstrucción puede ser, también, una oportunidad de aprendizaje, para todos. Una forma de aclarar, o reforzar, y fundamentar, la acción directiva, si fuera posible. En la lógica de este proyecto sería contradictorio pretender dictar cátedra.

Los emergentes de este tema no son, necesariamente, los contenidos que asocian con compromiso docente todos los profesores. Se trata de la perspectiva desde la dirección. Y visto que la definición de docente comprometido procede desde el nivel de la supervisión, parece más productivo empezar por preguntar a sus representantes, de qué creen que se trata. Ya vendrá, luego, el momento de discutirlo con los evaluados.

La división que se realizó puede objetarse. En el encuentro, con el esquema a la vista, los expertos coincidieron en que *todo está interrelacionado*; y que, en muchos casos, una lleva a la otra, o depende de la otra. Debería tenerse presente que el propósito es comprender de qué se habla, cuando se invoca el compromiso docente. En orden a un estudio con base científica, toda la casuística debe condensarse y acotarse en categorías desde la razón. Es el único modo de hacer posible una transferencia didáctica, más adelante. Se trata de una disección metafórica, para conocer la anatomía del compromiso docente.

Un paso más, que no ocurrió en la reunión. El rasgo etiquetado como tutoría / conducción, cuando escuchamos el contexto en el cual se manifiesta – o cuando leíamos la transcripción -, nos ha dado la impresión de que tiene el sentido de liderazgo. Sin embargo, es posible que, en el imaginario de los directores, el liderazgo haya sido concienciado como una práctica exclusiva de las direcciones burocráticas. De hecho, es un módulo del curso de formación para equipos directivos, según hemos descrito. La omisión del término

no obsta, para que aprecien cuando los docentes se ponen a la cabeza de alumnos, o colegas, o ambos, para llevar adelante una iniciativa. Pero ese comportamiento no ha sido asociado con la palabra liderazgo.

Nuestras conclusiones preliminares de la discusión acerca de las dimensiones, son las siguientes. Los directores expertos, desde su experiencia, consideran compromiso docente:

1. Que los profesores estén orgullosos de su centro y lo transmitan - *Cuando digo marca, es sentirse orgulloso de estar en el centro; (...) que consiga que además el alumno, también lo sea. Que esté orgulloso de estar allí*).
2. Que los profesores conserven la ilusión del primer día - *Ilusión por el trabajo que hace; Tienen 50 y tantos, y están como el primer día*.
3. Que los profesores tengan empatía con todos los miembros de la comunidad educativa - *(...) empático; Incluso, a veces, respecto a los padres*.
4. Que los profesores sean receptivos a los cambios - *Una persona con mente abierta*.
5. Que los profesores tengan interés por formarse - *(...) dispuesto a aprender; formarse a sí mismo. Por la autoformación*.
6. Que los profesores estén disponibles - *Que tú seas disponible... a aceptar pues ese cargo o a colaborar*.
7. Que los profesores estén dispuestos a trabajar con otros - *Saber trabajar en equipo; hay profesores que no trabajan en equipo*.

También reconocen:

8. Que el compromiso docente tiene tres rasgos característicos: participación, adaptación, liderazgo - *[participativo] puede estar dividido entre trabajar en equipo y lo que yo decía de identificarse con la marca del centro; adaptarse a la nueva realidad; (...) creo que tenemos que ser 'conductor' todos, no solo el que es tutor de un curso*

Y:

9. Que la edad de los docentes no condiciona su compromiso - *Se envejece cuando uno empieza a no adaptarse a los tiempos; Tienen 50 y tantos, y están como el primer día.*
10. Que el lugar de residencia tampoco es determinante - (...) *de lo que tenemos que hablar es de disponibilidad. Muchas veces no está en la proximidad o no.*

El trabajo del GDE nos proporciona lo que podría ser una conclusión general de este tema. El compromiso docente parece tener como *rasgos* característicos (i) la participación, (ii) la adaptación, (iii) el liderazgo. Los comportamientos que esperan observar los directores como expresión del compromiso, y que se sintetizan en los rasgos expresados, conforman lo que podría denominarse *dimensiones* del compromiso docente, y serían siete: 1 identificarse con el centro y predicarlo; 2 estar disponible; 3 trabajar con otros; 4 ser receptivo a los cambios; 5 tener interés por formarse; 6 conservar la ilusión por la docencia; 7 tener empatía con todos los actores de la comunidad educativa - *Si hablamos de compromiso, estos me valdrían* (Docasar).

Las actuaciones concretas, y los grados, en que tales acciones representan apoyos efectivos a la vida del instituto - más allá de la responsabilidad funcional - son objeto de discusión del siguiente debate.

4.5.4.4.3 Simposio 3 - Compromiso docente. Descriptores

En el tercer encuentro se intentó elaborar un conjunto de *descriptores* que dieran cuenta de los comportamientos específicos, asociados a cada una de las dimensiones. En definitiva, qué observan concretamente las direcciones cuando perciben un acto de compromiso docente.

En el documento preliminar lo habíamos planteado en un sentido amplio. La primera pregunta aplica tanto a la elaboración de las que hemos denominado dimensiones, como a los descriptores, más específicos, que las gradúan. También, pareció interesante indagar si el compromiso docente

PREGUNTAS AL GDE 5

¿Cómo pueden valorarse los componentes imprescindibles del compromiso docente? ¿Es el compromiso docente un acuerdo entre la dirección y el claustro? ¿Existe un *compromiso de dirección*?

Figura 170. Preguntas al GDE 5

tendría una contrapartida en términos de compromiso de dirección. El elemento más relevante, sin embargo, no fue tanto la elaboración de los descriptores, sino, saber cómo se legitiman.

Este tema, en definitiva, aborda lo que consideramos la perspectiva más compleja de la valoración del compromiso docente. En primer lugar, hasta el momento se ha discutido la perspectiva de los directores, que son quienes hacen la calificación. Al hacerse expreso el criterio subjetivo, en la forma de un constructo que lo ordena y, en cierta forma, lo explica, se hace público. Al menos para el colectivo de los expertos.

A continuación, la subjetividad del evaluador se convierte en objeto de análisis, en especial, por el sujeto evaluado. Cada profesor tiene una autopercepción de su compromiso docente. Lo primero que podría emerger sería la comparación entre las dimensiones del criterio directivo y las propias de cada docente. Aunque el criterio estructurado por medio de las dimensiones sea válido - por cuanto refiere a una reflexión de la propia práctica de evaluación, sobre los docentes supervisados -, puede ser objeto de crítica.

La crítica por parte del profesorado, puede devenir en una legitimación, o no, del criterio ahora conocido. La falta de legitimidad no obsta para que cada director continúe valorando, para sí, a sus docentes. Sin embargo, en cuanto, evidentemente, dicha valoración precede la toma de decisiones, el evaluado puede tener interés en dar su opinión. Especialmente, porque se trata de un procedimiento no regulado, pero que podría afectarlo.

Esta situación es lo complejo. ¿Es necesario acordar con los demás la

**EL COMPROMISO DOCENTE FUNDAMENTA
DECISIONES ADMINISTRATIVAS**

Voy a poner un ejemplo. Se incorporó un profesor al centro. Una persona que tú conoces [se dirige a otro experto]. Era una persona que *participaba muchísimo en la vida del centro*. Estaba entregado a todo. Si había que ir con los chicos, iba de excursión. Si había que ir a comer con unos holandeses que vinieron, iba con ellos. Es decir, todo lo que fuera. A... *se implicaba en todo*. Entonces, nuestro equipo directivo, el jefe de estudios tenía que irse por motivos de salud, y *con el equipo directivo valoramos*, ¿de todos los que tenemos aquí, a quién metemos de jefe de estudios? Todos pensamos lo mismo: A.... Estábamos reunidos, llamamos a A... al despacho y dice 'No hice nada'. 'No hiciste nada pero tienes que ser jefe de estudios'. Quedó sorprendido y dijo si podía pensarlo. 'No, no puedes. No pienses nada. Vas a ser jefe de estudios'. Claro, acertamos plenamente. Pero *sabíamos la actitud de él*. Sin embargo, *aunque podría haber otras personas igualmente válidas, no vimos en aquel momento otra persona* que pudiera ejercer el cargo (Rodríguez).

Figura 171. Compromiso docente y gestión

perspectiva subjetiva con que se los observa, aún cuando se trata de prácticas supra-normativas - es decir, no reguladas -, y que por lo tanto no afectarían la carrera funcional?

En el otro extremo... ¿Cuál sería la consecuencia práctica, en la vida del centro, de hacer evidente un comportamiento, que hasta ahora es privado, o al menos, restringido al ámbito del equipo directivo?

Algunas experiencias que relataron los expertos ilustraron el planteamiento.

Pensamos que la elaboración de un instrumento, a partir de los emergentes de esta discusión, podría contribuir a mejorar el desempeño de los centros de Educación Secundaria, en especial, en la etapa obligatoria. Este punto se desarrolla al final de la sección. Por el momento, se presenta como fundamento y anticipo de lo que trata el tercer encuentro.

Explicamos a los directores expertos que no había una propuesta teórica reconocida sobre el tema, de manera que lo que ellos propusieran constituiría una innovación.

PREGUNTAS AL GDE 6

(...) como el compromiso aparece tantas veces mencionado en lo que uno espera del docente, para que ayude a que el centro se mueva, la idea es ver si se puede hacer un instrumento del que podamos decir "Aparentemente, cuando se habla de compromiso, se habla de estas cosas, estas dimensiones. Y los comportamientos, que tienen que ver con el compromiso, serían estos que están acá. Eso es lo que aparentemente está en la cabeza de los directores, cuando hablan de esto". No existe. No hay teoría ni hay nada, o sea, que lo que ustedes propongan es una innovación. Es inédito (Investigador)

Figura 172. Preguntas al GDE 6

Del mismo modo que en el primer encuentro, otra vez, se apeló a la casuística.

¿SISTEMATIZAR EL COMPROMISO DOCENTE?

Es tan relativo (...) no hay una fórmula mágica (...) creo que te faltarían puntitos, aquí, porque todo está interrelacionado. Pero claro que una persona no tiene porqué tener todos estos aspectos para decir que tiene un compromiso (Ruso)

Lo que nosotros valoramos es el grupo de trabajo que se crea en el propio centro. Porque la gente se implicó (Rodríguez)

Para nosotros, por ejemplo, organizar un viaje es un grupo de trabajo. (...) vamos a ir a Madrid a conocer el Parlamento. Entonces interviene el departamento de historia, el de filosofía, el de ciudadanía... (Luna)

Haber tenido 20 profesores de 28, reunidos una tarde a la semana allí, debatiendo cosas, aunque... Eso es efectivo (Vázquez)

Figura 173. ¿Sistematizar el compromiso docente?

Instrumentos, como el que se propone aquí, miden desde la perspectiva del observador. Luego, establecer si la realidad tomada en su conjunto satisface o no, es otro momento. Es decir, la línea que delimita el estado de cosas satisfactorio, del estado de cosas por mejorar, es una decisión que requiere algún referente. Es lo que ocu-

rre, por ejemplo, con las pruebas internacionales como PISA.

PISA es un instrumento de medición normativo. Ordena. Quien obtiene mayor puntuación encabeza, quien tiene menor, va al final. No existe un valor a partir del cual todo está bien o debajo del cual todo está mal. Esa calificación es política. En la escuela pasa algo similar. Cuando se propone que cinco es la calificación mínima de suficiencia, no se compadece con un comportamiento expresado en una descripción de lo que el alumno es capaz de hacer. Generalmente es producto de acertar la respuesta a un número de problemas o propuestas de evaluación. Sin embargo, no hay una especificidad de qué tipo de aprendizajes denota o connota la respuesta correcta, la parcialmente correcta o una equivocada. Podría deberse a que los docentes no están formados para eso. Aun así, el docente está constantemente observando el desempeño de sus alumnos y es capaz de formular juicios del tipo *es capaz de...* Lo hemos dicho en el marco teórico, con el discurso de los eruditos, y lo hemos repetido con el de los directores de Lugo, en la fase preliminar. Pero, el mismo docente no es capaz, aparentemente, de producir un instrumento objetivo que le permita llegar a las mismas conclusiones, para emitir juicios de valor como el mencionado.

Como una extensión de su experiencia en la práctica de observación que comentamos, hemos solici-

DE LA PERCEPCIÓN SUBJETIVA AL DESCRIPTOR

Pero lo que están pidiendo es que eso se lo pongas en palabras. (...), por ejemplo, hablamos de 'trabajar con otros en equipo', entonces la base más baja sería la participación inicial, la segunda sería la colaboración, la tercera sería si es efectiva esa colaboración, y la última a lo mejor, poniendo como referencia, si efectivamente pudiera llegar a ser un coordinador. Digo para nosotros. Si tú quieres analizar a una persona... Y después, por ejemplo, un tutor. El nivel más bajo (...), el siguiente que tiene un conocimiento personal de las cuestiones, el siguiente que tiene una intervención personal con el alumno, el siguiente que tenga una intervención familiar. (...), si quieres unos parámetros, son esos los que se nos pueden ocurrir (Ruso).

¿Cómo puedo medir la labor de un tutor con otro? Es muy sencillo, yendo a la junta de evaluación y mirando la información que da uno y otro... (...) En primero y segundo de la ESO los tutores son maestros (...) Cada reunión duraba cerca de una hora. (...) Entré y vi que el tutor daba una información pormenorizada de cada alumno. Después fui a las de cuarto de la ESO, que el tutor es el profesor o la profesora tal, y ahí iban. 'Fulanito', '¿Qué problema hay con Fulanito?', 'Ninguno', 'Otro'. Entonces... ¿Cómo tengo que valorar el trabajos de esos dos tutores? Eso se puede medir (Rodríguez)

(...) es obligatorio estar en la Comisión de Coordinación Pedagógica. Digo yo: yo con eso no me conformo. (...) venir, asistir a la reunión. Eso es obligatorio (Vázquez) Y aportar ideas (Gómez). Eso no es obligatorio (Ruso). No, eso ya no es obligatorio (Vázquez). Un ítem valorable (Luna). Es lo que yo quería decir (Vázquez). Aportar ideas, traerla preparada,... (Luna). Ahí está. (...) no me conformo con que vengan allí, como director. El que quiera hacerlo así, viene y lo hace. Llamémosle, el mínimo satisfactorio (Vázquez). (...) la próxima vez valorarás quién ha hecho el trabajo y quién no (Luna)

Tabla 122. De la valoración subjetiva al descriptor

tado a los directores expertos que propusieran niveles de logro, dentro de cada dimensión.

Hay una tendencia a culminar la secuencia de valoración con una referencia directa a la efectividad - a los resultados exitosos. Esta posición podría ser un obstáculo para estimular y desarrollar el compromiso docente en general, o cualquiera de las dimensiones. Es decir, en los prolegómenos de la elaboración de un método para observar y reflexionar sobre el compromiso docente, se impone una condición que podría desestimular el esfuerzo: que el resultado sea siempre mejor que el actual.

Estamos discutiendo sobre una característica docente que no está regulada como responsabilidad funcional. Es una expectativa. Se reconoce que influye en la vida del centro. Pero, a menos que se pueda anticipar el resultado, difícilmente alguien se embarcaría en una empresa altruista, cuyo desenlace parece observarse desde una perspectiva maniquea, todo o nada.

¿EL COMPROMISO DOCENTE ES EXITISTA?

Yo creo que cuando trabaja en equipo, fundamentalmente es que se vea un resultado (...) cómo podemos medir 'trabajar con otros en equipo', pues en una escala de valores de uno a cinco, bueno, sí, trabaja con otros en equipo. Pero después, resultados qué. Hay que ver los resultados de ese trabajo en equipo (Rodríguez).

Los resultados prácticos hay que ver cuáles son. Si un alumno se encuentra a gusto, es un resultado práctico (Luna).

Si tú hablas de un grado más bajo, a nivel administrativo, el siguiente de conocimiento personal, si le sumas a eso la intervención personal y la intervención familiar y después hablas de esa intervención o esa implicación global, como punto culminante, paralelamente a todo esto, tienes que poner el grado de efectividad de todas esas intervenciones, porque hay gente que tiene una intervención personal y muy buenas intenciones y mete la pata hasta decir basta (...) a esto hay que agregarle otro parámetro: a ver si realmente es efectivo (Ruso).

Tabla 123. ¿El compromiso docente es exitista?

No es el único aspecto a refinar. Los directores reconocen que no valoran a todos los docentes por igual. Tienen en cuenta lo que consideran su potencial de colaboración, generalmente, referido al tiempo. Este planteamiento es muy interesante. Nos parece oportuno hacer dos comentarios. Uno se refiere

EL DEFECTO PROFESIONAL DE EVALUAR A TODOS

Para mí una persona que tiene un compromiso docente es porque llega hasta aquí y nos está ayudando. En cambio, otra persona tal vez tiene tiempo y a lo mejor para el compromiso docente, le pongo un listón mucho más alto. Es que es tan relativo... (Ruso)

(...) eso ya lo estamos haciendo ahora mismo (Luna)

(...) es lo que haces siempre. Agarras una lista y agarras el DOC y empiezas sí, no, sí, no... (Ruso)

Tabla 124. El defecto profesional de evaluar a todos

a lo que podría caracterizarse como defecto profesional: considerar el potencial del sujeto observado y, en fun-

ción de esa expectativa, medir el comportamiento relativo, no el neto. Es lo que hemos presentado como evaluación basada en criterios. El otro es, quizás, consecuencia del anterior. Parecería que el tiempo, que una persona tiene a su disposición, debería ser aplicado a lo que es productivo, solidario, a los ojos del observador.

Los directores valoran a sus profesores constantemente, para seleccionar candidatos con el fin de formar equipos de proyectos e iniciativas en el centro. Nuestro interés era saber si un instrumento que oriente sobre el compromiso docente podría contribuir a su desarrollo. No hay una posición común, en principio.

MEDIR EL COMPROMISO DOCENTE

Más allá de lo que hacen por su propia experiencia... ¿[El instrumento] sí nos serviría para saber en qué andamos mal y por dónde tendremos que buscar la formación del claustro? (...) Cuando nos ponemos en marcha sí, sí nos ponemos en marcha para hacer, pero... ¿Somos conscientes de dónde están los problemas? (Director del proyecto):

Yo creo que sí serviría (Vázquez)

¿Qué fuerza tiene un director, ahora mismo, para obligar a ciertas personas a formarse...? (Ruso)

Tabla 125. Medir el compromiso docente I

Nos preguntábamos qué participación podría tener el claustro en esta elaboración; y, fundamentalmente, si los descriptores deberían ser una construcción singular de cada instituto, en función del contexto, sus necesidades y potencial. Los múltiples ejemplos de compromiso, en los diferentes centros, que aportaron los expertos, dieron la pauta de las particularidades no solo de los institutos, sino de la impronta que marca cada director en la gestión de su IES. Si se agrega la propia historia institucional, parece razonable plantear la consulta al claustro.

PREGUNTAS AL GDE 7

Cada uno tiene sus propias peculiaridades, claro que sí. Cada uno puede valorarlo y definirlo como quiera. Lo que vale para mí, no vale para Palas. Una parte valdría y en otras no (Docasar).

Figura 174. Preguntas al GDE 7

La intervención del claustro transforma lo subjetivo de la percepción del director - y su equipo, quizás -, en objetivo. Si se tiene en cuenta que no existe la evaluación de personal como práctica formal de la dirección, pero sí, que cada director se forma juicio de sus profesores, lo que se estaría discutiendo es una herramienta que contribuiría a:

- (i) hacer más transparentes las relaciones interpersonales;
- (ii) democratizar la supervisión;

- (iii) valorar colectivamente el compromiso docente; y
- (iv) proveer un referente para la autoevaluación.

El producto podría favorecer la toma de decisiones en la gestión, y el desarrollo profesional del plantel. No necesariamente importando cursos – que no se excluye -, sino generando espacios de aprendizaje en el propio centro. Veamos: i) el instrumento es propio; ii) la aplicación es autónoma; iii) las necesidades de desarrollo o mejora son autodefinidas. Ser capaz de leer y comprender el mundo, es una forma de empezar a cambiarlo (Freire, 2005a). Solo

hay que estar insatisfecho de lo que se percibe (Schmelkes, 2000).

Entonces, como conclusiones preliminares de la discusión acerca de los descriptores, a través de la experiencia de los directores expertos, hemos aprendido:

1. Que el compromiso docente no se valora sistemáticamente - (...) *aunque podría haber otras personas igualmente válidas, no vimos en aquel momento otra.*
2. Que se atribuye mayor valor a las acciones concretas con resultados positivos evidentes - *Los resultados prácticos hay que ver cuáles son. Si un alumno se encuentra a gusto, es un resultado práctico.*
3. Que se valora a los docentes en función de las expectativas puestas en ellos - (...) *otra persona tal vez tiene tiempo, y a lo mejor para el compromiso docente, le pongo un listón mucho más alto; Yo creo que cada uno tiene unas posibilidades, unas potencialidades.*

MEDIR EL COMPROMISO DOCENTE

Estos siete elementos (...) - las dimensiones - si ustedes se la proponen... ¿Sus claustros aceptarían estos elementos para discutir, ellos? ¿Vale esto? Y si vale (...) La propuesta final al claustro es que ellos construyan qué se entiende, en cada uno de los casos, el mejor comportamiento posible, un comportamiento que ayuda, o un comportamiento que no está ayudando todavía. (...) ¿Esa construcción vale si la hace el claustro? (Investigador)

Se puede matizar, una parte pueden ser generalistas, y otros no (Docasar)

Esto está muy claro: habría que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro" (Rodríguez)

A nosotros como directores, nos toca estar de acuerdo con lo que dice el claustro (Vázquez)

(...) si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se informó bien al claustro y pasó esa criba también; después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil. Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas (Rodríguez)

Si yo quiero llegar a tomar acuerdos, (...) y al claustro no se lo doy un poquito mascado, sé que no... Al claustro tengo que llevarle el acuerdo. Cuando está mascado (Docasar)

Tabla 126. Medir el compromiso docente II

-
4. Que no es necesario satisfacer todas las dimensiones para demostrar compromiso - (...) *una persona no tiene porqué tener todos estos aspectos para decir que tiene un compromiso.*
 5. Que todas las dimensiones están interrelacionadas - *No son compartimientos estancos.*
 6. Que no es posible priorizar una dimensión sobre otra - *Todas estas cosas son importantísimas [las 7 dimensiones], y que tú primes una sobre las demás tampoco tiene... simplemente me varías es camino.*
 7. Que es necesario tener una referencia a los resultados obtenidos - (...) *paralelamente a todo esto, tienes que poner el grado de efectividad de todas esas intervenciones.*
 8. Que los descriptores deberían abarcar alrededor de cuatro niveles de logro - (...) *la base más baja sería (...), la segunda (...), la tercera (...), y la última.*
 9. Que construir un instrumento para evaluar el compromiso docente permitiría identificar problemas - (...) *hacer un estudio del claustro, para que aquellos elementos con los que tú entiendes que no puedes contar, llegar a contar con ellos.*
 10. Que los descriptores deberían ser definiciones singulares de cada centro - (...) *habría que plasmarlo en el PEC.*
 11. Que los claustros deberían elaborar los descriptores - (...) *si antes hubo un trabajo previo, (...), se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil. Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas.*

Estos antecedentes nos sugieren la siguiente conclusión general de este tema. Las dimensiones en que se ha desagregado el compromiso docente constituirían un conjunto interrelacionado de ítems que debería encarnarse en la realidad del centro. El claustro parece ser el ámbito concreto donde podrían aprobarse los descriptores de los niveles de logro y deberían incluirse en el PEC. Sería necesaria una referencia a los resultados prácticos, a pesar de lo cual, la valoración de cada uno debería basarse en sus posibilidades y poten-

cial percibido. El instrumento singular, construido y acordado en cada centro, podría ayudar a desarrollar el compromiso docente, porque permitiría detectar problemas y trabajar sobre ellos. El compromiso docente no es un valor absoluto, tiene grados. Un nivel bajo en una dimensión no debería descalificar la valoración global de un profesor.

Un apunte complementario. Teniendo en cuenta que el instrumento que se discutió, se aplica a una parte de la actuación docente, que queda fuera de las regulaciones, el resultado no debería tener efectos - favorables o adversos -, sobre la carrera funcional. En tal caso, no debería provocar resistencia. En definitiva, los supervisores siempre se hacen una opinión de sus supervisados, aunque no pueda formalizarse. Construirla a sabiendas, y a través de un acuerdo, tiene más beneficios que perjuicios, porque creemos que: (i) hace más transparentes las relaciones interpersonales; (ii) democratiza la supervisión; (iii) valora colectivamente el compromiso docente; (iv) provee un referente para la autoevaluación, profesional y del centro.

El compromiso directivo parece estar relacionado con el liderazgo del director, para motivar al profesorado y alcanzar

PREGUNTAS AL GDE 8

(...) el director es el que tiene que dirigir, el que tiene que coordinar, de alguna forma dinamizar toda la vida del centro (Rodríguez); Yo no me veo como director en otro centro (Docasar); Llevábamos la idea de reestructurar todo el instituto, de arriba abajo (Luna)

los objetivos de su proyecto, que, como se verá, es de largo plazo.

Figura 175. Preguntas al GDE 8

4.5.4.4.4 Simposio 4 - Liderazgo pedagógico

La orientación de lo pedagógico, en la práctica, parece estar fuera del ámbito de control de los directores de los IES. Sin embargo, se habla de liderazgo pedagógico del director, en la literatura que trata la organización y gestión de centros educativos.

La LOE, expresamente, le da competencia para *Ejercer la dirección pedagógica*. Otras dos competencias en esta área se expresan en términos más laxos: *promover (...) e impulsar (...)* (art.132 lit. c)).

EL LIDERAZGO PEDAGÓGICO ENTRE INVESTIGADORES DE LA EDUCACIÓN		
(AristimuñoyLasida, 2003)	(Gimeno, et al., 1995)	(Luengo, 2006)
(Armas, 1996)	(González Fernández, 1999; 2002)	(Manes, 1999)
(Barber, et al., 2010)	(González Gallego, 2002)	(Murillo, et al., 1999)
(Camacho, et al., 2001)	(González Fernández y Vázquez, 2002a)	(Santos Guerra, 1999)
(CEPPE, 2009)	(Hord, 1998)	(Torre, 2004)
(Chavarría y Borrel, 2003)	(Imbernón, 2010a; 2010b)	(Woycikowska, et al., 2008)
(Estebaranz, 2000)	(JICA, 2004)	
(Gago, 2006)	Krichesky y Murillo 2011)	

Tabla 127. El liderazgo pedagógico entre investigadores de la educación

Ejercer no deja lugar a dudas de que, en términos legales, los directores deberían ser quienes marcan las pautas en lo pedagógico. Surge – como deben

ejercer.(Del lat. *exercēre*).

1. tr. Practicar los actos propios de un oficio, facultad o profesión. U. t. c. intr. *Es abogado, pero no ejerce.*
2. tr. Hacer uso de un derecho, capacidad o virtud. *Ejerce sus cualidades de orador.*
3. tr. Realizar sobre alguien o algo una acción, influjo, etc. *Ejerció presión sobre las autoridades.*
4. intr. Poner en práctica formas de comportamiento atribuidas a una determinada condición. *Ejerce de listo.*

(RAE, 2001)

interpretarse las leyes y demás normas jurídicas, – de su significado literal.

Desde la observación preliminar manejábamos el dato aportado por los directores entrevistados: la dirección en Primaria no tiene nada que

Figura 176. *Ejercer* en el DRAE

ver con la dirección en secundaria. Así habían opinado los cinco directores de centros públicos, de ambos niveles.

La presunción con la que se inició esta parte de la investigación, se centraba en la formación para la práctica docente en Primaria y Secundaria. La especialización aquí y una suerte de formación generalista, en la Primaria. Es que, más que especialidades, los estudiantes de magisterios tienen menciones, preferencias. Primero son maestros – profesor de primaria en

PROFESORES Y DOCENTES 1

En Uruguay, los registros de calificaciones se cierran cuarenta y ocho horas antes de la reunión de evaluación. Durante la misma, solamente pueden realizarse correcciones por errores evidentes. En una reunión final, una alumna había alcanzado el número de suspensos que determinaban un fallo de repetición. Cursaba por segunda vez el último año de educación secundaria obligatoria, y había superado la edad de obligación para continuar. En nuestra opinión, nunca volvería. Sin embargo, si solo debía rendir exámenes de recuperación, con el tiempo, quizás, se atreviera, y así podría obtener el certificado correspondiente. En esas condiciones, luego de aportar cada uno sus notas y haber advertido el fallo consecuente, estimamos conveniente elevar nuestra calificación. Al explicar el criterio por el cual tomábamos esa decisión – en la asignatura Inglés –, la directora no lo permitió, poniendo por delante la norma. Nosotros habíamos estudiado juntos –con esa directora– para especializarnos en alumnos vulnerables, se trataba de un caso evidente: arrabales de la ciudad, marginación social y económica, familia desarticulada, inasistencias frecuentes, casi en el límite...; por eso, interpretamos su decisión como una medida para no enfrentarse a las convicciones del profesorado. La micropolítica de centro se cobró una víctima. Esa fue la sensación que experimentamos. (Montevideo, Liceo “A” 2006)

Figura 177. Profesores y docentes 1

el cargo funcional. Eso viene a ser lo generalista. Incluso, en la práctica, tal vez valoran, y hasta llegan a calificar, al alumno, en su generalidad, antes que en las particularidades de las asignaturas. Los de Secundaria, en cambio, primero son especialistas, luego profesores. Cuando se reúne la Junta de Evaluación, cada opinión - cada valoración, es absolutamente independiente de las demás. Podemos aportar ejemplos de nuestra propia experiencia.

Es oportuno recordar que en el sistema de Educación Secundaria de Uruguay, los docentes deben elegir las horas de clase cada año. Para completarlas, es común que deba cumplirlas en más de un centro educativo. Muchos hablan de *profesor-taxi*.

PROFESORES Y DOCENTES 2

Estábamos en un centro donde existía el acuerdo de comunicar las calificaciones cinco días antes de la reunión, en lugar de dos. La razón era ingresarlas en el sistema informático, de modo que el día señalado, terminaríamos antes. Así podían planificarse todas las reuniones, de mañana o por la tarde, sin exceder el horario habitual de trabajo. Lo cierto es que la dirección conocía los resultados generales de cada alumno, con suficiente anticipación para hacer consultas, si lo deseaba, con cualquier docente. Sabía, bastante tiempo antes de la reunión, si había muchos suspensos, si algún alumno podía estar en problemas serios, porque debería repetir el curso, qué materia parecía más árida, en fin, todo el cuadro de resultados. Sin embargo, la directora no pasaba de comentar la estadística de cuántos alumnos estaban por debajo de los mínimos o cuántos tendrían que dar uno, dos, tres o más exámenes complementarios. En cambio, numerosas directoras de primaria nos explicaban, en la misma época - 2004 -, que todos los casos 'en duda' eran considerados conjuntamente entre la maestra o tutora del grupo y ella, antes de tomar una decisión. En los dos casos se trata de niveles de educación obligatoria. (Montevideo, Liceo "B" 2003 a 2006 y escuelas primarias del barrio "Flor de Maroñas" y adyacencias)

Figura 178. Profesores y docentes 2

La llamada libertad de cátedra, cuyo fundamento normativo es el mismo para ambas clases de docentes - los de Primaria y los de Secundaria -, no debería ser interpretada de manera diferente, según se trate de profesores de uno u otro nivel. Menos aún, cuando se tratase de cursos incluidos en la educación obligatoria. Estas dos ideas básicas, guiaron la búsqueda. Es decir, decidimos no aceptar como respuesta, que los profesores de Secundaria tienen libertad de cátedra - *el profesor se considera dueño de su asignatura* (Docasar) - y que eso pudiera hacer inviable el ejercicio de liderazgo pedagógico. Usamos el término porque así se conoce, no obstante, ya se ha comentado acerca de lo que, compartiendo con González Fernández (1999), hemos considerado *apellido*.

La respuesta más habitual, respecto del manejo de lo pedagógico, la gestión pedagógica en el centro educativo, ha sido, que está *delegada* en el jefe de

estudios. La enunciación sugiere una aplicación de las teorías sobre liderazgo y lo mismo la terminología. En otro momento, un director podría haber dicho, simplemente, que de eso estaba a cargo el jefe de estudios, con lo cual habría tomado distancia de la responsabilidad sobre los resultados. La estructura superficial - (Chomsky, 1965; 1977) -, del discurso actual, no representa un cambio de las ideas arraigadas. Es posible que, administrativamente, el director tenga alguna clase de responsabilidad; pero, en la práctica, se percibe cierto aire de prescindencia, en general. Incluso, en algunos centros, nos dio la impresión de que ese liderazgo lo tuviera el orientador, especialmente en la ESO; y, particularmente, si se trataba de un antiguo maestro o maestra. El aporte de los expertos debería despejar estas cuestiones.

PREGUNTAS AL GDE 9

¿Liderar lo pedagógico es posible solo para los directores de primaria? ¿Influye la formación docente de los profesores de secundaria para poder implicarse en lo pedagógico cuando se accede a la dirección? ¿Es posible orientar prácticas uniformes para evaluar los aspectos transversales del currículo?

Figura 179. Preguntas al GDE 9

Aparentemente, los directores se relacionan con los aspectos pedagógicos de su centro en cuanto al cumplimiento de requisitos formales, como las pro-

LO PEDAGÓGICO EN CUANTO ADMINISTRATIVO

La Comisión de Coordinación Pedagógica sí que soy yo un poco el que arma el plan de trabajo (Luna)

Pienso que está repartido un poco, también. La CCP es un órgano consultivo y yo creo que la dirección, muchas veces, propone, y después consulta (Gómez)

Intento, en la medida que puedo, pues, ayudar a que la CCP, vaya un poco más dinámico. Entonces, algo sí que hay. A lo mejor no tanto como quisiera, pero que algo de liderazgo pedagógico creo que sí que hay del director (Vázquez)

Yo a la CCP la programo para 50 minutos, (...) Para exponer, tanto y tanto, y después, salto a unas conclusiones. Se dejan en el libro de actas y punto (Luna)

Por tradición en el centro, el director cargaba prácticamente con todo y entonces ahora la labor de estos años ha sido descongestionar un poco. Tanto delegar, itinerarios, la CCP, siempre parte de la dirección, siempre, siempre (Ruso)

Entiendo que es más una labor del jefe de estudios, evidentemente, sin dejar de lado que tú propones (Rodríguez)

Personalmente no se lo dejo sólo al Jefe de Estudios (Vázquez)

Tuve mala suerte con la jefatura de estudios. (...) es el segundo año que está empezando, ha sido muy complicado delegar en otro cargo (...) estoy empezando a contar con la Jefatura de Estudios, pero, en principio, todo lo tenía... del cargo de dirección (Ruso)

Qué hay en la ESO, las asignaturas de Bachillerato, las optativas, eso es el Director y el Jefe de Estudios, en colaboración con el departamento de Orientación. Las programaciones, me preocupó yo de que se hagan en tiempo y con una estructura determinada (Luna)

gramaciones, las reuniones de la CCP. En general, a través de la jefatura de estudios. Ciertos casos son también resueltos por el orientador.

Solamente en casos puntuales, extraordinarios, pueden llegar a tener intervención, sobre todo, haciendo propia o respaldando, una propuesta, del jefe de estudios, del

Tabla 128. Lo pedagógico en cuanto administrativo

LO PEDAGÓGICO PROPIAMENTE DICHO

Teníamos tal marabunta de repetidores en segundo de la ESO. (...) tenemos cinco grupos de segundo de la ESO, en vez de cuatro. (...) porque claro, tener en cada aula ocho o nueve repetidores... Es que te bloquea totalmente (...) [la propuesta surge...] De este grupo que estaba con el equipo directivo. Y después yo lo propongo al claustro (...) Entonces, la gente que lo tomó, sabía a lo que iba (Ruso)

Nosotros hicimos lo mismo un año, pero claro, hicimos todos repetidores y fue un desastre (Vázquez)

El bilingüismo, que fue lo más novedoso, lo dirigí yo, siempre con apoyo (Ruso)

El proyecto ABALAR, por ejemplo, es un elemento de trabajo. Es el director, por lo menos en mi caso, el que convence propone, no me costó mucho (Luna) A mí tampoco (Ruso)

Propongo hacer un proyecto europeo (Luna)

Tabla 129. Lo pedagógico propiamente dicho

orientador, o de los profesores. Pero, normalmente, son los directores quienes proponen iniciativas que producirán cambios a largo plazo. Estas actuaciones los llevan a considerar que existe liderazgo del director en lo pedagógico.

Pero, también el liderazgo se ha entendido como el fundamento de numerosas actuaciones ante los docentes, que están relacionados con la mediación, o la contención afectiva, sin descartar la autoridad legal.

En cierto sentido, desde que el propósito de los centros educativos es eminentemente pedagógico, de existir un liderazgo con ese apellido, sería el que se ejerce allí. Todo lo que ocurre en un instituto está ordenado a lo pedagógico, origen y fin de esa organización. Así, pues, cualquier forma de liderazgo

LIDERAZGO ANTE LOS DOCENTES I

Hay un ejemplo que lo veo clarísimo. (...) Es en segundo de la ESO (...) Yo de momento empecé por (...) hablar con ella, creo que está en un cambio de actitud. (...) mientras va funcionando la mediación, bien. Yo me pregunto qué pasará si dentro de dos meses vuelvo a tener el mismo problema del año pasado. Por desgracia y por mucho que me duela, no voy a tener más remedio que el Inspector tome medidas (Vázquez)

Es gente de un estilo, se ponen contra la pared y claro (...) lo que consigues muchas veces es que llegue a la clase y les eche una bronca a los chavales (Ruso)

Muchas veces cuando en el centro hay un problema personal que a lo mejor tiene un profesor o una profesora y que te vienen al despacho a contarte su problema, y tú haces de padre confesor allí (Rodríguez)

Un padre que viene desbocado porque llegó su hijo a la casa y contó su verdad (Rodríguez)

Hablando... a veces de un modo muy suave, con él. Porque claro, esas cosas no hay que callarlas. Porque eso te puede llevar a denuncias (Gómez)

Ese señor no es cuestión de sancionarlo, es un enfermo que tiene que curarse [alcoholismo]. Ese es el trabajo que hacemos nosotros (Rodríguez)

(...) en cuanto al tema de muchos suspensos en una determinada materia, si el profesor es una persona sensata, ya él mismo trata de ver qué es lo que pasó ahí. Eso es lo que normalmente ocurre. (...) si no es sensata, ya pasa por los casos que les mencioné (Rodríguez)

A veces, pues, 'callas bocas' porque terminan aprobando (Ruso)

Cuando son temas como esos... es como dices tú: mano izquierda, hablando con él, eso es lo primero. No dejándolo pasar, pero tampoco... donde le vayas a la yugular de primero, ya lo fastidiaste. Eso. Con mucha mano izquierda, y a ver si lo consigues así (Vázquez)

Imagínate tú de un profesor que pierde los nervios – eso sí que se da – e insulta a alguien,... Eso se da. Entonces la gente en seguida te viene: 'Es que mi hijo, el profesor tal lo ha insultado'. Ahí tienes que mediar. Ahí tienes que defender, naturalmente, al profesor (Gómez)

Tabla 130. Liderazgo ante los docentes

sería liderazgo pedagógico. Entonces, sería más apropiado, hablar de liderazgo.

Hecha la salvedad, los directores expertos admiten que hace falta liderazgo pedagógico, sin importar quién lo ejerza.

EL LIDERAZGO COMO ELEMENTO NECESARIO EN LA VIDA DE LOS IES	
Liderazgo pedagógico yo creo que sí, que hay. (...) Bueno, liderazgo solo viene a ser, sin lo de pedagógico (Vázquez)	
'Porque tú tienes muchos años en el proyecto te seguimos'. ¿Eso es liderazgo? Pues, no sé. A veces es una cosa, para mí, muy rara. Porque no deja de ser algo un poco inestable. ¿Si mañana no estoy yo, entonces eso no se hace? Me daría mucha pena (Docasar)	
Contestando a tu pregunta de si es necesario, creo que no admite duda. Sea el director, sea el Jefe de Estudios, sea el equipo directivo, es necesario que haya liderazgo pedagógico (Vázquez)	
Yo tengo que buscar departamentos que apoyen esa propuesta. Porque claro, pedagógicamente significa un cambio muy grande. Entonces, claro, tiene que ser aceptado por ellos. Esa es mi función. Ahora, yo tengo que tener un conjunto de colaboradores que estén dispuestos a trabajar en ese sentido, porque el cambio es radical. Si yo propongo que toda la ESO trabaje con un ordenador cada niño... (Luna)	
Liderazgo tiene que haber. Yo no sé si es pedagógico o espiritual. Pero, para que alguien te siga, tienes que tener – no sé -, algo (Docasar)	

Tabla 132. El liderazgo como elemento necesario en la vida de los IES

Este emergente es particularmente alentador. Los directores tienen la autoridad y responsabilidad funcional del centro, pero parecen capaces de disociar la noción de autoridad formal de la de líder. Reconociendo, además, que es necesario el liderazgo, pero, sin atribuírselo ni apropiárselo. Con esto admiten la presencia de liderazgos en el claustro, que coincide con la posición del segundo encuentro, donde caracterizaban el compromiso docente, entre otros rasgos, por el del liderazgo: estar dispuesto a conducir alumnos y profesores.

Por otra parte, parece que lo pedagógico se reserva a los docentes, los alumnos, las aulas, los órganos colegiados

ÁMBITO DEL LIDERAZGO PEDAGÓGICO
Y en determinados aspectos, sí, se pasan a la orientación. Al departamento de orientación (Gómez)
Se delegan en el jefe de estudios, en la orientadora escolar, pero siempre pasando la criba, normalmente de la Comisión de Coordinación Pedagógica (Rodríguez)
Como director sí que procuro introducir de forma suave, ciertos aspectos, sobre todo en atención a la diversidad, y digamos aquellos elementos fundamentales que yo considero mi proyecto educativo, que son todas las lenguas, las lenguas extranjeras, la competencia lingüística, etc. (Luna) Yo tengo bajo mi responsabilidad el tener que convencer, entre comillas, al claustro, de que eso, pedagógicamente, es bueno para los alumnos (Luna) En mi caso soy yo el que hace ese tipo de función. De liderazgo en el sentido de que la idea es de la dirección y yo me hago cargo de ella. La propongo al equipo directivo (Luna)
Si llegas a una CCP preguntando 'Qué hacemos con este tema', no sale nada de allí. Siempre tienes que llevar... Tienes que llevar una propuesta para que por lo menos haya debate, aunque solo sea para tener una discusión y debatir (Vázquez) Nada. Tienes que llevar una propuesta (Gómez) Es importantísimo llegar a unas conclusiones (Luna)

Tabla 131. Ámbito del liderazgo pedagógico

de la estructura formal y los equipos de profesores - que se organizan para llevar adelante algún proyecto específico que, normalmente, ocupan una parte del año lectivo. En el simposio 2 se había planteado el compromiso de los no docentes – (...) *una cosa importante que quería comentar es el compromiso del no docente* -; pero, no se considera liderazgo pedagógico, la acción en estos otros ámbitos.

Hay, finalmente, evidencia de liderazgo en el desarrollo docente, principalmente relacionado con los nuevos docentes; pero, también, ofreciendo alternativas metodológicas, aunque sin insistir en su aplicación. Ambos, no necesariamente desde la dirección.

LIDERAZGO ANTE LOS DOCENTES II
Siempre aprovecho todos los claustros para soltar alguna píldora de metodología, sobre refinamiento de la enseñanza de adultos. Mi opinión, en general, es tenida en cuenta. En general, pero bueno, creo que queda mucho por hacer, supongo, en este aspecto (Luna)
Los que llegan quieren aprender. Con esos no hay problema. El problema es con los que te llegan y las saben todas. No quieren saber nada de que les ayudes. Ningún Jefe de Estudios ni nada. Ellos van de sobrados (Vázquez)
Nosotros hemos tenido interinos maravillosos. Estábamos encantados de que estuvieran... Y nos han causado más problemas ahora los que están en expectativa de destino que los interinos. Por ejemplo, que están como más seguros en el puesto (Ruso)
Se detecta el problema, (...) ahí se informa a la Orientadora, la Orientadora se presta a ayudarlo; se presta primero, a ayudarlo, y después incluso va a clase con él (Luna)
La entrada a las aulas, que me pareció que comentaban... Puedo entrar de casualidad. No entro a supervisar nada ni a enseñar nada (Luna)
Cuando viene el inspector, que a veces entra, lo acompaño (...) no suelen llegar al aula a supervisar los aspectos didácticos, o pedagógicos, sino otros aspectos más administrativos (Luna)
No nos atrevemos, tampoco. Delegamos (...) a lo mejor en el departamento de Orientación, que sabe más, tiene conocimientos de psicopedagogía; en el Jefe de Estudios que está más bien, sus competencias están más delimitadas en el rol (Luna)
Tampoco tenemos competencias claras, pienso, en ese aspecto (Luna)
Nosotros mandamos a la Orientadora si entendemos que es necesario que vaya la Orientadora... La Orientadora la utilizamos para otras historias más concretas (Rodríguez)
Va a enseñarle cómo llevar el grupo. Date cuenta que la Orientadora lleva quince años en el centro. Conoce a todo el mundo... Se presta a ayudarlo y normalmente... (Director de proyecto. ¿Se acepta...?) Si es una persona joven sí. Si es una persona mayor, ya no, porque, claro, tiene más experiencia... a lo mejor no es... Bueno, pero yo, ese tipo de conflictos tuve pocos (Luna)
Sobre el tema de las competencias básicas, dediqué un par de claustros, porque yo estaba en este Proyecto Atlántida (...) y yo iba a Madrid a las reuniones y sí que transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no (Luna)
Hay un Jefe de Departamento. Nombrado por mí. Yo tengo un Jefe de Departamento que también le pido su liderazgo. Que se implique. 'Ya sabes lo que pienso yo', y hacen. Porque yo también tengo la opción de cesar al Jefe de Departamento (Docasar)

Tabla 133. Liderazgo ante los docentes II

En última instancia se presentó a los directores expertos dos propuestas. Por un lado, metas de resultados en la ESO: que todos los matriculados en primero, llegaran a titularse. Por el otro, evaluación transversal, cuyo foco se-

rían las competencias básicas, según se describen en el Real Decreto

PREGUNTAS AL GDE 10

(...) se le ocurre al director (...) disminuir la deserción, y que el 100% de los que asisten completen la ESO. ¿Ese tipo de propuesta se puede plantear al plantel de primero, segundo, tercero, cuarto? (...) Y en ese caso... ¿Qué tipo de intervención tiene el Director en términos de liderazgo pedagógico?

Figura 180. Preguntas al GDE 10

Intentamos indagar un poco más y emergió lo que podría considerarse un factor decisivo: la formación de los profesores.

Aparentemente, el problema de formación para la docencia abarca también las concepciones de los profesores de Educación Secundaria, formados en las carreras de licenciados. Era una hipótesis previa a este encuentro.

Anteriormente, un director había mencionado que algunos profesores no habían reconocido aún que su trabajo excedía la mera transmisión de conocimientos, que era necesario educar.

1631/2006.

TITULAR EN LA ESO A TODOS

¡Magia total! (Ruso) El departamento de orientación (Luna) ¡Claro! (Vázquez) 'Reducir el número de estudiantes que fracasan en la ESO (...) Eso lo venimos llevando desde hace tiempo. Son cosas difíciles de conseguir, pero me niego a no ponerlo (Docasar) Sigo siendo yo (Ruso) Eso lo delego en la orientación (Gómez) Hay que ir a los refuerzos educativos (Vázquez) Con el PDC y con el PCPI nos puede ayudar a que cada vez quede menos gente abandonada (...) a ver cuántos empiezan y cuántos terminan cuarto de la ESO. Graduados de secundaria. Conseguir un porcentaje alto (...) un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social (Docasar)

Figura 181. Titular en la ESO a todos

LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LOS PROFESORES EN LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA

Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás. (...) quiere decir, que a lo mejor nosotros no estamos muy afectos a trabajar con niños de doce o catorce años. Porque hasta no hace mucho, recibíamos alumnos a partir de los catorce años (Rodríguez)

Es posible que los niños más pequeños los sepan llevar mejor los maestros. Pero yo tampoco creo que un licenciado no tenga capacidad de adaptación (...) Es evidente que a los profesores que nunca han dado primer ciclo de la ESO, a niños de doce años, también tienen que hacer un reciclaje (...) Los maestros tienen una formación más fuerte en pedagogía (...) Hasta ahora no se les daba [a los de secundaria] (Docasar).

Hay mucha gente que se ha quedado en que un profesor es, mero transmisor de conceptos, de materias. Y eso es uno de los problemas que tenemos en los claustros y es que hoy el docente tiene que educar. Es algo más. Pero todavía hay un sector del profesorado que no lo ve así (Gómez)

Tabla 134. La formación docente para los profesores en la educación obligatoria

Ahora, abordando específicamente el tema de la ESO, en los IES, se amplía la idea, y las respuestas nos llevan al segundo punto: la evaluación por competencias básicas.

Durante el trabajo de campo preliminar y en las encuestas, se preguntó a los directivos si los docentes estaban en condiciones de producir instrumentos

de evaluación, exámenes o si dependían de la oferta editorial. La respuesta ampliamente mayoritaria fue, que los docentes producen sus propias pruebas, aunque naturalmente tendrían los libros como referente, en algunos casos. También se mencionó, que los más jóvenes se animan más a construir propuestas, y material, diferente de lo que viene en los textos estándares.

Preguntamos a los directores expertos, concretamente, si el plantel de un curso de la ESO podría elaborar un ins-

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

A los profesores eso les cuesta. Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo. Hacen la programación, la hacen con eso; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta... (Docasar)

No estamos preparados, y hablo por mí, no estamos preparados para evaluar en competencias básicas. Cuando lo digo por mí, lo digo por mi departamento y en general, por mi centro (Vázquez)

Lo que hubo en mi centro fue autoformación: leer; yo les pasé, por ejemplo, todo el Proyecto Atlántida, que yo lo tenía. Unos lo leerían, otros no, pero bueno... En general, el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando (Luna)

Tabla 135. Evaluación por competencias

trumento común, con el eje transversal de las competencias básicas. Es de-

PREGUNTAS DEL GDE 11

¿Se puede hacer una propuesta de evaluación que puede ser sumatoria, o como referencia, a través de todas las asignaturas, anclada en las competencias básicas? (...) el profesor de Matemáticas encuentra en tres o cuatro de las partes, cosas que le sirven a él, tiene contenidos de él, capaz que lo que piensa que es más importante. Y en las mismas o en otros ítems, los demás harán lo mismo. ¿Puede un grupo de profesores, el plantel de primero, segundo (...) construir un instrumento de ese tipo? (Investigador)

Figura 182. Preguntas al GDE 11

cir, que la propuesta tuviera ítems que pusieran en evidencia un nivel de logro en las competencias; y además, el aprendizaje en varias asignaturas a la vez, utilizando, prácticamente, los contenidos de cada una.

La finalidad de tal prueba, que podría aplicarse una o más veces en el año, sería valorar uniformemente el nivel de desempeño de los alumnos.

UNA PROPUESTA DE EVALUACIÓN INTEGRADA DE COMPETENCIAS BÁSICAS

A mí me parece ideal. Te estoy escuchando y a mí me parece que sería - además ya que hablamos tanto acá de trabajo en equipo - sería... Yo lo veo que sería ideal" (Vázquez)

Hay materias como la mía (Historia), donde es muy complicado hacer una evaluación de competencias (Ruso)

Varios profesores de mi centro fueron a la formación de lo que en aquellas era el CEFORE. Después se trató de consensuar, no llegamos a anda. Lo que trato de explicar es que no sé si la información que recibieron era distinta, o la que ellos oyeron era distinta (Vázquez)

En la práctica, en el aula esto es más difícil de valorar. Nosotros, por ejemplo, como además somos un centro que lo eligieron para PISA, para la Evaluación Diagnóstica, (...) - tuvimos de todo - entonces también como referencia de esas pruebas se hicieron los resultados, los propios exámenes. Las propias pruebas de los niños, que quedan allí, que la gente, las ve. Eso ayuda a enfocar... (Ruso)

Nuestro instrumento de las competencias era por asignatura y al final del curso (Luna)

Tabla 136. Una propuesta de evaluación integrada de competencias básicas

Las opiniones fueron disímiles. En algunos casos, no se planteó una negativa directa, sino más bien, que se expusieron lo que cada uno percibía como dificultades implícitas en la naturaleza particular de su asignatura.

Entonces, como conclusiones preliminares de la discusión acerca del liderazgo pedagógico, los directores expertos nos han transmitido estas enseñanzas:

1. Que la acción del director está encaminada a hacer efectivo un proyecto - (...) *el bilingüismo, que fue lo más novedoso, lo dirigí yo, siempre con apoyo; Muchas veces hacemos pequeños planes de calidad.*
 2. Que los directores ejercen liderazgo de acuerdo con su percepción del proyecto - *Es el director, por lo menos en mi caso, el que convence propone; (...) entonces, según quién diga las cosas, tienes seguidores o no.*
 3. Que el liderazgo es necesario en los IES - *Liderazgo tiene que haber; (...) creo que no admite duda.*
 4. Que el liderazgo se adecua a cada instancia de actuación - (...) *aprovecho todos los claustros para soltar alguna píldora de metodología; Con mucha mano izquierda, y a ver si lo consigues así.*
 5. Que el liderazgo no responde a una categorización preestablecida - (...) *liderazgo solo viene a ser, sin lo de pedagógico; (...) no sé si es pedagógico o espiritual.*
 6. Que los directores proponen líneas generales de actuación pedagógica - (...) *liderazgo en el sentido de que la idea es de la dirección y yo me hago cargo de ella; (...) tú propones.*
 7. Que los directores delegan en otros miembros del equipo directivo la implementación de las acciones concretas en materia pedagógica - (...) *me preocupo yo de que se hagan en tiempo y con una estructura determinada; (...) se delegan en el Jefe de Estudios, en la Orientadora escolar.*
 8. Que los directores aceptan y promueven el liderazgo de otros docentes en sus áreas de influencia - *Yo tengo un jefe de departamento al que también le pido su liderazgo; Cuando hablo de la dirección del centro, hablo del trabajo del equipo.*
-

-
9. Que los directores esperan que el liderazgo de los demás actores esté aliado con su proyecto - *Ya sabes lo que pienso yo, y hacen. Porque yo también tengo la opción de cesar al jefe de departamento; Si uno tiene una línea de trabajo, esa gente tiene que ir incorporándose a ella.*
 10. Que liderazgo pedagógico se asocia a mediación con los docentes - *Ahí tienes que mediar. Ahí tienes que defender, naturalmente, al profesor; Nosotros, para que os percatéis, didáctica y pedagogía nos metemos poco.*
 11. Que creen que la práctica de los docentes está definida por su concepción de la educación - *Los que llegan quieren aprender. Con esos no hay problema. El problema es con los que te llegan y las saben todas. No quieren saber nada de que les ayudes.*
 12. Que los docentes no están de acuerdo sobre la similitud o diferencia entre los objetivos pedagógicos de la ESO y del Bachillerato - *Hay mucha gente que se ha quedado en que un profesor es, mero transmisor de conceptos, de materias; (...) un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social.*

En cuanto a la implantación educación por, y evaluación en, de, y por competencias básicas, los directores han sugerido:

13. Que las programaciones anuales se ajustan al marco legal sobre la educación por competencias básicas - *Hacen la programación, la hacen con eso.*
 14. Que las prácticas en el aula no coinciden con las concepciones implícitas y explícitas en las programaciones anuales sobre las competencias básicas - (...) *en la práctica, en el aula esto es más difícil de valorar.*
 15. Que los docentes no han incorporado a sus concepciones pedagógicas la noción de la educación por competencias básicas - (...) *no estamos preparados para evaluar en competencias básicas; (...) en la mente de los profesores... eso aún no está del todo*
 16. Que la formación recibida sobre la educación por competencias ha sido interpretada de manera diversa por cada docente - (...) *el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando; (...) no sé si*
-

la información que recibieron era distinta, o la que ellos oyeron era distinto.

17. Que los antiguos maestros parecen tener más éxito en la ESO que los profesores de secundaria - (...) *Es posible que los niños más pequeños los sepan llevar mejor los maestros; (...) a lo mejor nosotros no estamos muy afectos a trabajar con niños de doce o catorce años.*
18. Que creen que la formación para la docencia es relevante - (...) *tienen que hacer un reciclaje (...) Los maestros tienen una formación más fuerte en pedagogía (...) Hasta ahora no se les daba [a los de secundaria].*
19. Que intentan orientar las prácticas de los docentes - (...) *transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no; Le ayudaba el equipo directivo. Le ayudaban los compañeros. Pero, claro, al aula iba él.*
20. Que no creen que en sus IES pueda alcanzarse un 100% de promoción en la ESO - *¡Magia total!; Conseguir un porcentaje alto.*
21. Que los directores apreciarían un instrumento único de evaluación de competencias básicas - *A mí me parece ideal; Nuestro instrumento de las competencias era por asignatura y al final del curso*
22. Que estiman improbable que los docentes actuales, de un plantel de la ESO, puedan lograr acuerdos, para elaborar un instrumento común para evaluar por competencias básicas - (...) *el profesor se considera dueño de su asignatura.*
23. Que los colectivos docentes parecen más efectivos aprobando propuestas que se pongan a su consideración, que elaborándolas - *Si llegas a una CCP preguntando 'Qué hacemos con este tema', no sale nada de allí. (...) Tienes que llevar una propuesta; (...) y al claustro si no se lo doy un poquito mascado, sé que no.*

De lo anterior, adelantamos lo que podría ser una conclusión general de este tema. El liderazgo es necesario y existe en los IES. Lo ejerce el director, pero también el equipo directivo. Los directores esperan que también ejerzan liderazgos los profesores, cuando actúan colectivamente, sea en los órganos de la estructura formal, como en los equipos de trabajo ad hoc. El liderazgo

no se concibe desagregado en tipos, sino que opera según las circunstancias, incluido lo pedagógico. En relación con los docentes, el liderazgo tiene más que ver con la mediación y la adhesión a la causa del centro. Si bien en ocasiones intervienen para orientar la práctica docente, no tienen el propósito explícito de producir cambios, excepto cuando se trata de situaciones conflictivas. Entienden que cada docente impregna su actuación a partir de sus propias concepciones, hasta, sentirse *dueño de su asignatura*. En definitiva, podría decirse que el liderazgo del director está encaminado a la adhesión de voluntades, y que, en general, la implementación se delega en cuanto es posible.

Creen que la formación actual de los nuevos profesores podría ayudar a que mejoren su desempeño en la ESO, reconociendo que los maestros podrían estar mejor preparados que los actuales profesores. Incluso creen que los profesores en ejercicio podrían adaptarse a través de la formación adecuada. Ciertas concepciones, arraigadas en el imaginario, han impedido una nueva perspectiva de la docencia, especialmente de la que se imparte en la ESO, considerando su valor como mecanismo de inclusión social (*un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social*). Aún así, dudan de que puedan alcanzarse resultados exitosos para la totalidad de los alumnos. Desde la perspectiva de los directores, aunque creen en la posibilidad de adaptación de los docentes actuales, los cambios introducidos por la legislación solamente se pondrían en práctica, cuando estén integrados a la formación del profesorado.

Una prueba comprensiva que incluyera contenidos de todas las asignaturas sería un instrumento deseado, para valorar el desarrollo de las competencias básicas; pero, por el momento, es poco probable que los docentes puedan llegar a acuerdos para su elaboración. Sin embargo, no se expresan dudas sobre su capacidad técnica para producirlas. En todo caso, sería posible poner a su consideración una propuesta, porque los colectivos docentes parecen más eficaces aprobando o rechazando, que construyendo. Es decir, que los directores creen que, en las condiciones actuales, los docentes estarían dis-

puestos a tomar parte en las decisiones sobre la evaluación por competencias básicas, con un instrumento común; pero, en su experiencia, la elaboración colectiva sería infructuosa.

4.5.4.4.5 Simposio 5 - Formación para dirección de los IES

La formación de los directores en Galicia parece ser un monopolio de la AE, que solamente está disponible luego de acceder al cargo. Sin embargo, si leemos detenidamente lo que la legislación aspira a que sea competencia y responsabilidad del director, quizás debería ser diferente. De acuerdo con lo que la LOE dispone, no parece sencillo que alguien sin conocimientos específicos, ni experiencia - al menos cercana -, pueda tener éxito, en el contexto actual, si ocupa un cargo de director, sin estar formado previamente.

Por otra parte, la legislación recoge aspiraciones contemporáneas de la sociedad civil, manifestadas a través de sus representantes políticos; y, aunque las normas legales son taxativas, lo que ocurre efectivamente en las aulas, lo que resulta en consecuencia a lo largo de la vida de los antiguos alumnos y lo que se puede hacer desde afuera, sigue siendo discutible.

Además, la educación pública que manda la ley, se pone en funcionamiento a través de un sistema educativo, que es una burocracia estatal. Las burocracias tienen sus propias lógicas organizacionales. La del Estado es específica y homogénea. Entonces, también es objeto discutible, que el mismo tipo de sistema organizativo, con que se ordenan otras responsabilidades del Estado, sea eficaz para los fines de la educación. Con esto, estamos recogiendo la crítica de que, eventualmente, las administraciones públicas tienden a preservar su propio status quo, más que a alcanzar sus fines nominales, todo lo cual hemos discutido en el marco teórico.

Más que a la eficacia, las burocracias públicas aspiran a la apariencia de eficacia, y con ella a un equilibrio – estado de cosas – sostenible en el tiempo. La ausencia de problemas evidentes se interpreta como un signo de eficacia. Los anglosajones lo sintetizan: si no hay noticias es una buena noticia - *No news is good news*.

Así planteado el tema, surgen dudas sobre el acceso al cargo de director de IES. Ya se expresó el problema de la formación. Está también el de la vocación. Parece que no son muchos los que desean postularse.

Durante el curso 2010-2011, cuando hubo relevos en la dirección de los IES de la provincia de Lugo, un tercio de los directores tenían un año de experiencia: ése. Parece excesivo. Si, en teoría, un director, desde la LOE en 2006, podría permanecer doce años en períodos electivos y renovables de cuatro, una tasa razonable de recambio sería entre tres y cinco por año; o, considerando que todos los centros renovasen autoridades al mismo tiempo, podría surgir un tercio de nuevos directores cada cuatro años. Ahí, el dato sería coherente¹¹⁵. Pero la renovación de directores se llevó a cabo en el curso 2010-2011, para iniciar el mandato cuatrienal en el curso 2011-2012. De manera que, estos directores podrían estar completando el período de su predecesor. Algo así como un período en el limbo. Se cumplen las condiciones legales y se completa la estructura organizativa y la pirámide jerárquica, todas demandas de las burocracias tradicionales. No queda claro cómo se beneficia el centro educativo en su singularidad. Al final, podría ser que se cumple lo normativo como ritual, pero la educación, que no debería serlo, padece las consecuencias.

Un director comentaba durante la encuesta personal: *hay gente que tiene niquelada la parte de documentación*. Cuestionaba el exceso de documentos y les atribuía poca influencia sobre la práctica. Nos comentó algunos ejem-

OBSERVACIÓN 40

Los papeles aguantan todo lo que les echas, pero nosotros tenemos una atención real a la diversidad, y eso nos lleva un gran esfuerzo (Director 157636)

Entro en alguna página de algún centro y veo: 'Plan de las TIC'. Uf. Es que parece que lo hizo el catedrático de ingeniería aeronáutica de no sé qué universidad famosa. Porque aquello es niquelado (Director 157636)

A lo mejor, ves mi libro de las TIC y dices: 'Bueno, es un librito. Lo tienes', dirá el inspector, 'pero le faltan dos ítems, que por aquí no está bien'. Sí, vale, es verdad, no tuve mucho tiempo de eso, pero vete a ver las aulas, y verás que aquí realmente se trabaja con la informática (Director 157636)

Figura 183. Observación 40

¹¹⁵ Según se aplicara la LOE, todos los directores en ejercicio que hubieran sido designados tras un proceso de selección por el CE, estarían en su primer mandato al entrar en vigencia la norma. Así, podrían continuar hasta entre 2014 y 2017, si desearan permanecer en el cargo. Debería realizarse convocatoria de directores en los IES donde la designación hubiera sido precaria, por iniciativa de la IE, o donde aquellos directores desearan retirarse. Entendemos – con algunos directores que nos lo plantearon – que la entrada en vigencia de la LOE marcaría un nuevo comienzo. Una puesta a cero de los plazos transcurridos en el marco legal anterior.

plos. Planteaba que, en cambio, el trabajo real no era percibido desde la burocracia del sistema.

Podría interpretarse como un cuestionamiento a los mecanismos de control, que se ocupan de las formas – papeles – que alimentan la burocracia, pero que no repercuten, necesariamente, en mejores resultados educativos. En realidad, como se discutió en la primera parte, la validez de los mecanismos con que las burocracias justifican su actuación, apunta a la formalidad de los procedimientos, no a la calidad de los resultados. Es un secreto a voces, que en un extremo podría calificarse como deshonestidad intelectual. Los funcionarios lo tienen muy claro. Debe ser por eso, que cuando están en conflicto, amenazan con trabajar estrictamente según ordena el reglamento.

En el simposio 5, donde se aborda la formación para la dirección de los IES, hemos buscado respuestas sobre: i) necesidad; ii) contenidos; iii) momento; iv) destinatarios; y v) agentes, de la formación.

PREGUNTAS AL GDE 12

¿Quiénes deberían formarse para asumir responsabilidades educativas más allá de la docencia en el aula? ¿Cuándo debería formarse un docente que desea ser director? ¿La formación para dirección debería ser una especialización dentro de la carrera docente? ¿Dónde debería formarse un directivo?

Figura 184. Preguntas al GDE 12

Nuestro primer interés era conocer el proceso de aprendizaje que siguieron los directores expertos. En el momento del trabajo de investigación, los más antiguos de este grupo habían llegado al cargo sin experiencia previa, de manera que habían vivido tiempos menos exigentes, o habían capeado el temporal, sobreponiéndose a todo (Mintzberg, 1991a).

La experiencia personal de formación sobre la marcha puede significar una demanda excesiva, especialmente en lo emocional. Hemos mencionado el síndrome del *burn out*. Sus propias historias, y experiencia, llevan a los expertos a pensar que es necesaria una formación anterior. Además, la descentralización del sistema y la transferencia de autoridad a la Comunidad Autónoma, parecerían haber provocado un desarrollo de la estructura burocrática, más allá del propio centro, misma cuyas demandas crecientes supondrían una mayor complejidad administrativa. Naturalmente, no puede

APRENDIZAJE PARA LA DIRECCIÓN
Aprendes sobre la marcha (Ruso)
Sobre la marcha. Sobre la marcha. Yo nunca he hecho un curso de formación. Yo primero fui diez años vicedirectora (Gómez); El aprendizaje que yo he tenido ahí [como vicedirectora de un centro de formación de adultos], sí me ha enseñado muchas cosas (Gómez)
Yo llegué a ser director porque había un Delegado de Educación – en esa época dependíamos del Ministerio de Educación (...) – y dijo ‘Tú tienes que ser director’. ‘Muy bien. Vale. Soy director.’ Es decir, que me tiré a la piscina y no había agua en aquel momento (Rodríguez)
Empecé (...) de vicedirector. (...) tengo que agradecerle a (...), que era el director, que me animó, porque me parecía que no tenía vocación para estar en un cargo directivo, y él me dijo esa frase que si valían otros, yo también valía, y me animé (Vázquez); Fui aprendiendo de otros directores (Vázquez); Contar con los amigos (Vázquez); Digamos que el día a día. El día a día, el intercambio con otros directores, con la Inspección (Vázquez)
La formación que recibimos nosotros se da...ahora son tres meses, un curso de tres meses; pero, curiosamente, yo sabía que era directora desde muchos meses antes. Entonces, yo podía haber hecho una formación en verano, por ejemplo [que no hubo] (Ruso)
Yo empecé leyendo Platón: La República. Me di cuenta de que la pedagogía era importante y que la filosofía servía para algo. (...). Después estudié psicología. Digo esto, porque creo que me sirvió para el trabajo que estoy desempeñando (Luna)
Empecé a aportar, con el paso de los años, cuando tenía ya más experiencia, yo ya tenía mejor formación (Docasar)

Tabla 137. Aprendizaje para la dirección

expertos consideran necesaria una formación específica, para el ejercicio de la dirección.

FORMACIÓN PREVIA PARA EJERCER LA DIRECCIÓN
Si uno llega sin formación, es un caos (Docasar); Nos dejan un poco que sobrevivamos como podamos (Docasar); Yo creo que hoy en día es necesaria la formación (Docasar)
Eso de dejarnos entrar y aprender a golpe de mata, no está bien (Vázquez); Sí, creo que la formación es necesaria (Vázquez)
No me cabe duda alguna de que una persona, hoy en día, que quiera ser director, lo primero que tiene que hacer es formarse (Rodríguez)
Hoy en día, una persona que no venga de un cargo directivo, de jefe de estudios, de vicedirector, o que tenga una formación previa, no teórica, sino práctica, es imposible que ejerza la dirección (Luna)

Tabla 138. Formación previa para ejercer la dirección

No obstante, persiste una distinción, importante, acerca del momento. Algunos implícitamente sugieren que es previa – (...) *si uno llega sin formación, es un caos* -; pero, formación a través de la experiencia en cargos directivos o en prácticas de dirección - *una persona que no venga de un cargo directivo, (...) o que tenga una formación previa, (...) práctica, es imposible que ejerza la dirección*. Verían el cargo más de acción, que de planeación estratégica.

atribuirse esta situación al crecimiento de la estructura, simplemente. Es posible que recientemente, a partir de los estudios internacionales, y quizás, de una mayor preocupación social por la educación, hayan surgido nuevas necesidades de información y control, que han contribuido a la complejidad administrativa que se comenta. Esta última hipótesis, sin embargo, debería ser estudiada en particular. No es ese el propósito de esta investigación. Los

MOMENTO DE LA FORMACIÓN PARA DIRECCIÓN

Previa, tiene que ser, por supuesto (Rodríguez)

No sólo previa, sino que cuando ya está, tenía que seguir existiendo formación (Vázquez); Estaría bueno, que ya estuvieran formados (Vázquez)

Hay que llegar con una formación. La propia Administración tiene que formar a los cuadros, formarlos bien. Tener un plan de formación muy potente (Docasar); Estamos permanentemente metiendo cosas nuevas, y los directores, por esos motivos, tienen que tener una buena formación. Una formación inicial de partida; y después, a lo largo del proceso, cuando es necesario (Docasar)

Tabla 139. Momento de la formación para dirección

Las respuestas no dejan lugar a dudas, en el sentido de que los directores creen en la formación para el cargo. Y aún, que esta formación debería ser continua - *cursos de reciclaje*. Uno de los expertos comentó que antes había cursos de actualización - *De vez en cuando nos convocaban a unas jornadas de*

formación específica -; pero, creía que la política en ese sentido habría cambiado: (...) *últimamente se han olvidado de nosotros*.

No abordamos con los expertos el contenido de la formación general, porque, lo habíamos desarrollado en la discusión del trabajo con las encuestas. Los directores respondieron suficientemente y no teníamos dudas. Es decir, propusimos una cantidad de temas sobre los que manifestaron interés y además quedaron jerarquizados en esa instancia. Esos datos son consistentes para este proyecto. El contenido más relevante para el objeto de la investigación, es la formación relacionada con lo pedagógico; pues, la idea principal es saber si la dirección puede orientar la evaluación de aprendizajes. Eso sí lo preguntamos. Las respuestas de los expertos no fueron contundentes - *Por supuesto que sí; La formación es siempre positiva. El problema, un poco, es el que estás viendo aquí...*; -; el agente de la formación parece ser un punto crítico: *Al final, cada centro es un mundo, y entonces, a lo mejor la persona que imparte ese curso...* (Ruso).

Esta última respuesta generó una superposición de comentarios complementarios, en la misma línea. De lo dicho, hemos interpretado que la formación pedagógica podría estar asimilándose a la formación didáctica, en el sentido de que quien *imparte ese curso* está ofreciendo métodos, exclusivamente; y, por lo tanto, la singularidad de cada centro pondría en tela de juicio la utilidad de dicha formación. Una pérdida de tiempo, es el sentido subyacente a lo que expresaron los directores expertos.

Da la impresión de que no se advierte un sentido conceptual de lo pedagógico, que incluya la posibilidad de apoderarse de conocimientos, que permitan hacer investigación y decidir, localmente, la orientación de la educación, especialmente la obligatoria, que se ofrece en cada IES. En una extensión del razonamiento, quizás, habría que revisar lo dicho en encuentros previos, acerca de que cada docente tiene su propia concepción de la educación; y, los directores, como parte del mismo colectivo, también. Sugiriendo, finalmente, que, en todo caso, cumplirán lo que ordene la ley.

En apoyo de esta opinión, hemos considerado que, en la práctica, lo local de la educación, parece ser las llamadas actividades complementarias y extra-curriculares, y que, sin embargo, al no estar ordenadas obligatoriamente por la ley, sino que son facultativas, parecen las primeras que caen, si es que alguna vez se implantaron. En un conflicto a comienzos del curso 2011-2012, los docentes de algunos centros se negaron a incluir dichas actividades en los planes de sus departamentos; y algunos nunca lo hacen.

La letra de la ley, no obstante, permite interpretarlas como una manera de particularizar

los aprendizajes, según los intereses singulares de los alumnos del contexto. La práctica no parece evidenciarlo así. Lo singular del centro, que se plasma en el PEC, tiene múltiples interpretaciones. A veces se prioriza, desmesura-

Nosotros nos encontramos con los abandonos escolares. Entonces, si tú consigues que un chico, a pesar de suspender todas, siga, porque tiene unos apoyos (...) porque quedan para setiembre tal, y repite con tres (...) eso es un logro. Un éxito del sistema. No todo lo contrario, de poner en el proyecto educativo de centro 'que mis alumnos saquen dos puntos más que los de al lado' (Luna)

Tabla 141. Perspectivas de la singularidad II

dadamente, la formación para ingresar a la universidad. Aparecen propuestas, que unos directores admiten y otros objetan con fervor.

cuanto a la programación de sus cursos y quizás la orientación podría ser interpretada como una vulneración de su libertad de cátedra, o asumida como una sugerencia de disminuir las exigencias, flexibilizar. Estas dos concepciones están arraigadas en el imaginario docente. Una opinión que no se alinea con lo que un docente - o un grupo de docentes -, hace, sistemáticamente cae en una u otra de estas calificaciones.

Sin embargo, cuando se observan los resultados, atribuirlos sistemáticamente a causas exógenas, termina formando un conjunto de letanías rituales que van perdiendo fuerza y credibilidad. A eso apunta la formación pedagógica de la que hablamos; a someter la práctica a la propia investigación, para tomar decisiones de cambio o para reforzar las vigentes, pero con fundamento científico, superior al de una retórica, a esta altura, quizás, mezquina.

Esto quiere decir, que la formación pedagógica del director vendría a operar como catalizador. A través de su orientación podría ejercer, efectivamente, la dirección pedagógica. Entonces, más allá de la formalidad de supervisar formatos de documentos, llámese planes o programaciones anuales; podría incidir en los contenidos, en los métodos, en las evaluaciones. ¿Quién mejor que el director, para ordenar la teoría en función de las necesidades del centro? ¿Quién mejor que el director, para impulsar el proyecto de largo plazo que desea desarrollar? ¿Quién mejor que el director, para promover la investigación que ponga en evidencia las bondades de su propuesta? ¡Y su oportunidad y conveniencia! Porque, a pesar de que mayoritariamente, los docentes están radicados en cada IES - más del 80% -, los traslados y las jubilaciones motivan una rotación constante - *En dos o tres años, el claustro cambia radicalmente. Por traslados, por jubilaciones (...) estoy pasando por 12 jubilaciones anuales* (Ruso).

Podría decirse que en el momento de la investigación - curso 2010-2011 -, en que hay una movilidad de los claustros superior a la habitual, por motivo de retiros incentivados, fundamentalmente, es una oportunidad para que los directores asuman con firmeza la dirección pedagógica. La tradición de baja rotación ha llevado a que algunos directores vean con preocupación la llega-

da de interinos que duran un curso. En parte, el número se ha incrementado porque no ha habido convocatorias para ocupar las plazas vacantes. Aún así, no superan el 20%. Esto podría ser una oportunidad para ese afianzamiento que se está comentando - (...) *nosotros hemos tenido interinos maravillosos. Estábamos encantados de que estuvieran*. Pensamos que, quizás, sería necesario desprenderse de la perspectiva gremial docente y agudizar la perspectiva de director. Es más, tal actitud asociada con la de movilidad, puede favorecer un refinamiento del claustro, pues quienes comparten regresarían. Es un método alternativo a una expresión de deseo planteada por los expertos: seleccionar todo, o la parte más importante del plantel; o, lograr alinear al claustro para respaldar el plan de la dirección.

Por lo que se ve, sin embargo, lo pedagógico está a cargo de directivos y jefes de departamento, en parte, del orientador. Este último, enfocado en los problemas particulares de

UN PLANTEL ALINEADO CON EL PLAN DE LA DIRECCIÓN

A mí me gustaría que si pudiera, al final del curso - creo que a todos los que estamos sentados en esta mesa - me dijeran: 'Mira, va a empezar el nuevo curso, tú tienes la potestad de elegir el personal para que esa empresa funcione'. Yo tendría muy claro a quién le iba a renovar el contrato y a quién no. Eso lo tendría clarísimo. Porque (...), sé quien hablas con él y le entra por un oído y le sale por el otro (Rodríguez)

Tienes que buscar un poco la forma de implicar a todo el mundo y pienso que se puede implicar a todos. Incluso los que no quieren aprender, los que ya son mayores, los jóvenes, los que no tienen ni idea, los que no saben informática. Todos puedes aprovecharlos. Es complicado. A eso hay que dedicarle muchas horas (Luna)

Sería bueno que el director pudiera actuar, que tuviera esa opción, que yo no la quiero,... pero, realmente...porque sería muy complejo (Ruso)

Tabla 142. Un plantel alineado con el plan de la dirección

los alumnos con NEE, no necesariamente abarcando todo el centro. Hemos mencionado que los directores reconocían tres tipos de relaciones dirección-orientador, desde estrecha colaboración, hasta independencia absoluta. Y, en algún caso, encabezando, liderando, el proceso de aprendizaje de los docentes, para incorporar evaluación por competencias básicas y hacerlo transversal. Al menos en la evaluación inicial. Pero, por lo que se puede apreciar, el liderazgo pedagógico, asociado a la implantación de prácticas, parece requerir una forma específica de conocimientos, que no se compadece con la concepción, que tienen los directores, del rol que describe la LOE.

En el encuentro se hizo específicamente una pregunta sobre contenidos de la formación para dirección. Suponíamos que la percepción antes de tener el

cargo y ya en el cargo, podrían ser diferentes. Concretamente, teníamos la impresión de que, cuando el director está en el cargo, sus necesidades pasan por resolver lo cotidiano – la acción sobre la planeación -, y que las demandas administrativas ocupan el primer lugar, por encima de la planificación estratégica y su desarrollo. De hecho, es uno de los temas que más se ha discutido, desde la innovación continua en materia de regulaciones, hasta la

ACCIÓN SOBRE PLANEACIÓN
A veces me encuentro con que el papeleo,... y me veo como una esclava (Gómez)
Como director he tenido una serie de problemas, como el del horario, (...) o, que pasado mañana te llama el inspector que tienes que venir a Lugo a hacer no sé qué...; o, tienes que ir a Santiago a arreglar no sé cuánto... (Rodríguez)
Me tengo que quedar mañana tarde y noche, porque si no, es imposible (Ruso)

Tabla 143. Acción sobre planeación

superposición de normas, que desconcierta en los centros, al no saber cuál debe aplicarse - (...) *por qué se permite que las normas que están escritas no sean iguales....* Lo teórico, que podría contribuir a la planificación estratégica, parece perder vigencia frente a la emergencia de lo burocrático.

Según lo que se ha comentado, hay una sucesión de delegaciones voluntarias y obligatorias, que parecen alejar lo pedagógico del ámbito de control del director, a pesar de que expresamente tiene competencia sobre ello, como señalábamos antes.

Hacen la programación, la hacen con eso [competencias básicas]; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... (Docasar)

Tampoco tenemos competencias claras, pienso, en ese aspecto. (...) No nos atrevemos, tampoco. Delegamos (Luna)

Figura 185. Perspectivas de la singularidad III

Los expertos no discutieron expresamente sus competencias. ¿Un profesor percibe las necesidades de formación para ejercer la dirección, de manera diferente antes y después de asumir el cargo? Es posible que la pregunta no tenga una respuesta definitiva. Lo que parece claro, en todo caso, es que lo pedagógico no tiene un papel estelar: *Nosotros, para que os percatéis, didáctica y pedagogía nos metemos poco*

En este grupo de expertos, los que llegaron al cargo sin formación - hace tiempo -, no lo hicieron en un ambiente tan complejo como hoy. De hecho, probablemente no se plantearon, entonces, la pregunta, porque no existía una tradición de formación teórica. Y en cambio, los inspectores orientaban,

hacían las veces de instructores, para una suerte de adiestramiento en el trabajo o FES ad hoc, que como se dijo, se construía día a día.

Hoy en día, las necesidades de formación son absorbidas por la posible ansiedad de desentrañar la lógica de lo burocrático, que por cambiante y engorroso, parece complejo. El caso de cómo perciben los directores el trabajo de la IE, se discute en una sección propia, más adelante. Aquí, anticipamos una percepción, relacionada con la formación como comprensión y adaptación a las demandas de la estructura organizativa.

Para darle un giro al enfoque de la formación para dirección, se consultó a los expertos si podía proporcionarse a cualquier docente o solamente a quienes estuvieran designados para la dirección. Se sugirió que en el pasado hubo ofertas abiertas.

Sin embargo, la oferta de formación de la AE - que hemos descrito más atrás -, era para equipos directivos, lo cual habilitaba el acceso solamente a quienes ya lo eran. En la línea de la investigación, lo más cercano en materia pedagógica aparecía para jefes de departamento de orientación. Esta oferta refuerza o verifica la noción de los directores expertos, cuando señalaban al orientador como el responsable de aportar soluciones pedagógicas. Pero, como se ha comentado, no está claro el mecanismo por el cual se manifiestan, identifican o clasifican los denominados *problemas*.

Las conclusiones preliminares de la discusión acerca de la formación para dirección de los IES – que surgen del simposio 5 -, serían las siguientes:

1. Que es necesario contar con algún tipo de formación para ocupar la dirección - (...) *sí, creo que la formación es necesaria.*
2. Que esa formación debe incluir práctica efectiva - (...) *que tenga una formación previa, no teórica, sino práctica.*

INTERACCIÓN DIRECTOR – INSPECTOR O IES-IE

Hay inspectores que te aportaron un montón de información, como puede ser el caso, en mi caso, A, que sigue de inspector. Una persona que formaba (...) Y como B, pasé por seis o siete Inspectores y cada uno fue aportando lo suyo, a mí. En mi caso. (...) había un proceso de formación (Luna)

(...) por qué se permite que las normas que están escritas no sean iguales... (Gómez)

En estos momentos hay una descoordinación tal, que la verdad, eso a mí me molesta mucho porque dentro de lo que es el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras (Rodríguez)

Tabla 144. Interacción director-inspector o IES-IE

-
3. Que la experiencia previa en cargos directivos puede ser parte de la formación- (...) *una persona que no venga de un cargo directivo (...) es imposible que ejerza la dirección.*
 4. Que debería existir formación continua para los directores- *Una formación inicial de partida; y después, a lo largo del proceso, cuando es necesario.*
 5. Que el aprendizaje inicial desde el cargo puede producir ansiedad y desgobierno - (...) *eso de dejarnos entrar y aprender a golpe de mata, no está bien; (...) si uno llega sin formación, es un caos.*
 6. Que no existe una concepción unánime sobre la formación para ejercer la dirección pedagógica del IES - (...) *cada centro es un mundo, y entonces, a lo mejor la persona que imparte ese curso....*
 7. Que la formación pedagógica no se percibe como recurso para la dirección pedagógica - *Tampoco tenemos competencias claras, pienso, en ese aspecto. (...) No nos atrevemos, tampoco. Delegamos.*
 8. Que la única formación disponible procede de la AE - (...) *la formación que recibimos nosotros se da (...) un curso de tres meses; (...) yo podía haber hecho una formación en verano, por ejemplo [que no hubo].*
 9. Que la AE debería fortalecer a las direcciones mediante un programa de formación de cuadros directivos - (...) *un plan de formación muy potente.*
 10. Que no contemplan otras fuentes institucionales de aprendizaje como la universidad - *La propia Administración tiene que formar.*
 11. Que la orientación de los inspectores puede ser una fuente de aprendizaje - (...) *que sigue de inspector. Una persona que formaba.*
 12. Que la oferta de formación para dirección pudo haber estado disponible para todos los profesores en el pasado, pero la investigación no encontró ninguna, en los planes de los CFR para los cursos de 2010-2011 y 2011-2012 - *Estuvo abierta... Estuvo abierta... Estuvo abierta....*
 13. Que parece no haber diferencias entre la necesidad de formación percibida antes y después de estar en el cargo - (...) *estamos permanentemente metiendo cosas nuevas, y los directores, por esos motivos, tienen que tener una buena formación (...) cursos de reciclaje.*
-

14. Que la formación más estimada parece ser la que facilita la resolución de lo burocrático - *En estos momentos hay una descoordinación tal, que la verdad, eso a mí me molesta mucho porque dentro de lo que es el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras.*

En vista de estos emergentes, proponemos la siguiente conclusión general de este tema. En las condiciones de complejidad actuales del sistema educativo de la Comunidad Autónoma de Galicia, la formación para la dirección de los IES es necesaria. Esa formación debe ser previa y, además de los contenidos teóricos, debería incluir práctica efectiva. Los contenidos relacionados con la dirección pedagógica no son apreciados especialmente; pero, además, no hay confianza de que fuera adecuada a cada centro. En cambio, parecen apreciar los contenidos relacionados con las demandas burocráticas. Por esa razón, quizás los expertos creen que la única fuente institucional para formar directores debería ser la AE. Sin embargo, entienden que algunos inspectores han contribuido a la formación de los directores y podrían seguir haciéndolo. En la misma línea, creen que debe haber formación continua y que la AE debería atender esa forma de reciclaje.

Los expertos consideran que la falta de formación previa produce perjuicios a los directores que pudieran acceder al cargo en esas condiciones, y a los mismos

ÚLTIMA NOTICIA DEL TRABAJO DE CAMPO

Un prestigioso IES de Lugo cambió de equipo directivo en el curso 2011-2012. Después de doce años, el equipo decidió no continuar. A pesar de que la información era pública; a pesar de que en una ocasión otros docentes se habían interesado en la dirección, llegado el momento, no había candidatos, ni formados, ni informados. Apparentemente se trata de un instituto cuyas complejidades exceden la compensación del cargo, se ha dicho. Menudo punto. ¿Por qué un profesor se interesa por la dirección de un IES? Ángela Gómez dijo durante la reunión del GDE que era vocacional - (...) *honestamente creo que todos sabemos que aquí estamos por un ideal, porque si no es así, no se entiende. Por lo que nos pagan, no.* De modo que ninguna cifra daría satisfacción. En educación, como, quizás, en alguna otra actividad de servicio público, no se puede retribuir en metálico, lo que en esencia se demanda del proveedor del servicio.

La anécdota termina actualizando varias otras expuestas durante el encuentro: la AE exigió un candidato, mediante un ultimátum con plazo de un fin de semana. El actual director - víctima propiciatoria, quizás... ¿Mártir? -, permanecerá dos años (el plazo legal de un nombramiento accidental). Este hecho tan reciente, que se desarrolla al comenzar el curso 2011-2012, viene a confirmarnos el mecanismo por el cual han accedido a la dirección de IES, los profesores que comenzaron en el curso 2010-2011. Muchos de ellos expresaron que, o bien estaban completando el período de un compañero indispuosto por *un problema de salud*; o bien, que solo estaría *hasta el final del curso*.

Figura 186Última noticia del trabajo de campo.

IES; por eso, creen que la oferta debería estar abierta a todos los profesores que pudieran tener interés en formarse, o en participar de equipos directivos. La evidencia sugiere que la docencia en Educación Secundaria podría ser más una cuestión de trabajo que de servicio. Y cabe preguntarse, cuál sería la diferencia, si los profesores tuvieran una formación docente de base, antes de iniciarse en la educación, como profesión. Esto deberá discutirse, necesariamente, más adelante. Anticipamos lo siguiente: si la formación docente no hace la diferencia, quizás el problema podría encontrarse en el modelo de gestión.

4.5.4.4.6 La reunión del GDE como oportunidad de aprendizaje

Hay una serie de creencias a partir de las cuales se impulsa la acción (Schein, 2010). En este proyecto, una de ellas, por tanto, sin ser exclusiva ni excluyente, es la noción de singularidad. No es una innovación. Hace años se acepta y promueve la adecuación al contexto, y eso lo recoge la misma LOE.

Otra idea, y que se ratificó en las discusiones, es la que sugiere que los docentes no aceptan imposiciones desde fuera. Que por obvia, no es menor. De modo que, a lo sumo, los docentes están dispuestos a analizar propuestas, pero no necesariamente a adoptarlas. Si lo hacen, sería a su modo.

Bergman y McLaughlin (1974) encontraron que los cambios dispuestos centralmente, se llevan adelante en cada centro de diversa forma. Entienden que existen numerosas variables contextuales que influyen sobre la implementación. Berman (1981), luego, escribió sobre un paradigma de implementación, que comentamos antes. Aristimuño (1996; 1999) validó la teoría en Uruguay, estudiando un proyecto de cursos de compensación, para estudiantes de la ESO.

Desde esos precursores, nuestro interés es que, eventualmente, cada plantel docente – el de primero, el de segundo, los de la ESO – asuman, como disposición central, que viene dada por la LOE, la evaluación por competencias básicas. Como colectivo singular, que cada uno aporte y discuta qué son, cómo se manifiestan, y al final, cuáles son los posibles niveles de logro, que

se consideran suficientes, o que deben compensarse, para que cada alumno quede apoderado de los recursos necesarios, para ejercer ciudadanía en su entorno.

El término ciudadanía se adopta porque, en nuestra sociedad, representa la suma de los derechos a que aspira un ser humano, y además, lo adscribe a una colectividad, la propia, la nacional, con la que tiene ciertas responsabilidades. No se concibe la educación en abstracto. Siempre es política (Freire, 2005b), y lo político, o lo políticamente correcto de la educación, viene dado por el hecho de que ésta se provee a los ciudadanos, de manera que su carga ideológica correspondería a la de la comunidad.

La construcción que se propone podría realizarse por medio de un método similar al que hemos puesto en práctica, en esta reunión de directores expertos. El caso más emblemático viene dado por los tres encuentros dedicados al compromiso docente.

En el primero, se intentó conceptualizar el término. Quizás, otro grupo de personas podría haber llegado a una definición. Sin embargo, allí quedó en evidencia que la complejidad de su significado, de su aplicación y la diversidad de situaciones que se caracterizan por demostrar compromiso docente, lo hacían inefable. Era un resultado previsible. Si fuese posible encerrarlo en una definición, sería, seguramente, impropia, o sea, dejaría muchas actuaciones fuera. Si fuese posible encerrarlo en una definición, se convertiría en una fórmula normativa, de cumplimiento funcional. Seguramente, de inmediato, encontraríamos nuevos comportamientos irreducibles a normas, que formarían parte del compromiso docente – actualizado según los signos de los tiempos.

Crozier (2010) ha explicado con claridad, tanto el comportamiento estratégico de los individuos dentro de las organizaciones - para alcanzar sus propios fines -, como el carácter incompleto de las normas burocráticas. Algo que se ha comentado antes, al hablar del trabajo a reglamento. Al final, para decir *algo*, resulta que efectivamente el compromiso parece ser *eso* que permite

concretar las mejores expectativas con que planeamos cada curso. Es decir, una aplicación innominada, o hasta ilimitada, de recursos personales que contribuyen a producir los efectos deseados. Un concepto inaplicable en una organización burocrática. La palabra ilimitado deja a todos a merced del superior. Sería la esclavitud renacida. Cada cual puede hacerse su propia imagen de qué límites actuales, en su trabajo regular, normalizado y normado, le resultaría inaceptable vencer, por la decisión del jefe. Y, sin embargo, *por las buenas*, cuando se hace porque uno quiere, se vulneran sin piedad.

Llegar a la convicción de que un término se puede explicar mediante ejemplos, pero que no se puede reducir a una definición, es un progreso. En realidad coincide con la lectura atenta de quienes se han atrevido con el tema. El trabajo de Hulpia et al (2011), mencionado antes, pone en evidencia que quienes han tratado de definir el compromiso, se han quedado citando ejemplos y en la mejor de las generalizaciones, han llegado a productos de menor calidad, que el obtenido por nuestros expertos. Y aun así, son citados...

En el segundo encuentro, los directores introdujeron un inventario de calificativos, a partir de sus propias experiencias; tanto del compromiso docente que pueden atestiguar, como del que desearían encontrar. Puede haber sido una palabra o una cadena de palabras, pero en todos los casos, su estructura sintáctica los convierte en calificativos. Todos los aportes valen. Puede parecer una lluvia de ideas. No lo es. No se está inventando, sino recuperando y verbalizando. No son innovaciones, sino exhumaciones, si se quiere, desde el fondo de la memoria.

Todos los términos se ilustraron con ejemplos, de manera que quedara claro su sentido. Es más fácil explicar una muestra de compromiso docente, que la totalidad de las actuaciones que lo pueden integrar. Así, mediante un árbol de relaciones, se produjo más de lo esperado. Mientras el plan era desagregar el compromiso, en un número limitado de dimensiones compartibles por todos, se obtuvieron dos niveles de desagregación. Significativamente, el primer nivel, más cercano al término, que denominamos provisionalmente

los *rasgos*, es parecido a lo que algunos autores mencionan para caracterizar el compromiso. Pero no son iguales.

Las siete *dimensiones* que buscábamos, no el número, sino las dimensiones, son un producto concreto que define los comportamientos que pueden calificarse como compromiso docente. Puede haber más. Pero estos se aplicarían a todos los contextos.

La última discusión era la conexión, el contacto entre la idea y la práctica. No hubo duda de que la descripción de los comportamientos concretos, que se pueden relacionar con cada dimensión, debería elaborarse en función de las variables locales. Lo mismo que encontraron Bergman y McLaughlin (1974), cuando estudiaron el resultado de los cambios en instituciones educativas - financiados con fondos federales de los Estados Unidos. No solamente eso, los expertos también reconocieron que no debían esperar lo mismo de todos los docentes, porque cada uno tiene sus particularidades. Las responsabilidades familiares se mencionaron varias veces; la distancia al centro, ya fue anotada.

Además, como culminación, cualquiera que fuera la lista de *descriptores*, debería seguir el proceso de homologación de todas las iniciativas en el centro: aprobación por los órganos colegiados del IES.

Ahora bien... ¿Es posible aplicar este método a la construcción de un modelo de evaluación por competencias?

La lista y descripción general de cada una viene dada por el RD que regula las enseñanzas mínimas, a partir de la LOE. De hecho, la LOE no recoge exactamente la recomendación de la Comisión Europea. No se trata de que la LOE precede a la recomendación por siete meses, pues en realidad, el estudio que las propone es anterior a ambos documentos (Rychen y Salganik, 2003); sino, porque la propia recomendación reconoce, explícitamente, que en cada país puede ser necesario considerar diferentes competencias.

Así, si bien se vincula el currículum de enseñanzas mínimas con las dichas competencias básicas, a las que les servirían como vehículo de desarrollo, no debería interpretarse que un nivel insatisfactorio de rendimiento, en una asignatura, implica consecuentemente, un déficit en una competencia. De hecho, todas las asignaturas, en mayor o menor grado, contribuyen al desarrollo de todas las competencias.

En ese sentido, la LOE ha sido escrita con cuidado, asumiendo que los rendimientos satisfactorios en las asignaturas pueden considerarse evidencia de la adquisición de competencias. Pero, no dice exactamente lo opuesto, que un desempeño insuficiente demuestre carencia de la competencia. Naturalmente, porque habría que analizar las otras 12, 9, 8, o las que sean.

Aquí es donde aparece el conflicto. Porque se debería evaluar por competencias, pero se califica y promociona al curso superior, por asignaturas. Por eso, el cuarto encuentro se dedicó a este tema. Se había hecho el ablande, o el prólogo e introducción al tema, experimentando el mismo tipo de proceso productivo que se desea proponer, en el marco de una orientación de la evaluación desde la gestión institucional.

No fue esta la única oportunidad de aprendizaje a que se refiere el título. Los propios participantes expresaron que habían tomado nota de numerosas ideas; pero, sobre todo, que el propio encuentro, la discusión, había sido beneficiosa para ellos. Efectivamente, la puesta de manifiesto es una forma de aprender, incluso cuando se escucha una idea propia, proveniente de labios ajenos.

EL GDE COMO OPORTUNIDAD DE APRENDIZAJE

Además de lo que pueda haber aportado yo, he aprendido un montón; (...) para mí ha sido una experiencia muy satisfactoria porque me voy con muchas cosas en la cabeza; (...) he aprendido mucho, y es más, yo soy de los que creo que este tipo de reuniones (...) son algo muy necesario, muy necesario; Este tipo de encuentros son enriquecedores. Se aprende muchísimo; Llevo anotaciones aquí de aportes que han hecho los compañeros. Y de vosotros mismos. Ideas que habéis planteado que a lo mejor pueden ser muy útiles para nosotros.

Figura 187. El GDE como oportunidad de aprendizaje

En definitiva, una reflexión colectiva de una práctica común.

De manera que hay emergentes adicionales a los que hemos descrito específicamente, para cada uno de los cinco encuentros.

Entonces, en relación al GDE, como oportunidad de aprendizaje, consideramos emergentes, la evidencia preliminar de:

1. Que la reunión del GDE habría resultado una oportunidad de aprendizaje para los participantes - (...) *he aprendido mucho*.
2. Que las discusiones en el GDE habrían permitido elaborar una teoría de la acción - (...) *me voy con muchas cosas en la cabeza*.
3. Que la reunión del GDE podría haber permitido construir metodología para producir innovación en educación - (...) *si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la CCP, se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil*.
4. Que la reunión del GDE habría sido utilizada con éxito para probar procedimientos alternativos de construcción de conocimiento - *Este tipo de encuentros son enriquecedores*.

En vista de estos antecedentes – teniendo en cuenta el comportamiento de los directores expertos -, una conclusión general del encuentro podría ser la siguiente. La reunión del GDE habría sido aprovechada como oportunidad de aprendizaje, en función de la planificación diseñada para incluir ese propósito. En su desarrollo habría sido posible verbalizar una teoría de la acción, a partir de la discusión de las prácticas entre pares. También, habría sido posible elaborar metodología para llevar adelante procesos locales de innovación; y, la reunión propiamente dicha, habría aparecido como un espacio apropiado y seguro, para experimentar procesos de construcción de conocimiento, que luego podrían trasladarse a la comunidad local.

No entraremos en la discusión de si estos emergentes están en el mismo nivel que los anteriores, o si podrían etiquetarse como metaemergentes, del mismo modo que se habla de metacognición, o de metalenguaje, o de meta-competencias. Como se ha planteado, el diseño de la reunión tenía el propósito de poner en práctica una forma de trabajar. Una oportunidad. No nos hubiésemos perdonado perderla. Porque, más allá de la opinión de nuestros

expertos, sobre el tema de fondo, nos quedaría la evidencia sobre la pertinencia o inviabilidad del proceso de construcción que ensayamos.

4.5.4.4.7 Otros emergentes de la reunión del GDE

Hube tres emergentes que no estaban previstos en la planeación de la reunión del GDE. Por un lado, hemos tenido una percepción – gratificante -, de la actitud de los directores, en relación al ejercicio de sus cargos. Por otro, hemos advertido una situación de conflicto, en la interface del sistema educativo - a nivel de la IE -, con el IES. Además, creemos que los directores apreciarían contar con espacios similares a estos simposios, para actualizarse y aprender.

Discutiremos los casos en secciones independientes e intentaremos exponer algunos emergentes complementarios, ordenados a este proyecto.

4.5.4.4.7.1 Acerca de condiciones actitudinales para la dirección

La selección del grupo de expertos incluía el criterio de que los directores participantes estuviesen en el cargo por su propia iniciativa; y, que tuvieran interés en permanecer, al menos en el mandato siguiente. Estos elementos de juicio podían aplicarse a partir de los datos recolectados, pues surgían de la encuesta aplicada en cada uno de los 40 IES de Lugo.

La discusión del GDE permitió tomar nota de componentes más específicos de esa voluntad, que merecen destacarse expresamente, pues parecen influir en el desempeño de cada uno de los directores. Además, coinciden con los planteos de la teoría acerca del liderazgo, que se expusieron en la primera parte del informe; y, en consecuencia, son un indicio de la validez de tales teorías, en el ámbito de los IES de Lugo.

El análisis está dirigido a tres aspectos: i) el interés personal en la dirección; ii) el interés en producir un cambio; y. iii) la perspectiva temporal.

Quizás el orden en que se han planteado los tres aspectos por comentar, debería alterarse en el sentido de que, parecería natural que aparezca primero

el interés en producir un cambio. Detrás de esa intención, surgiría, como consecuencia natural, la vocación para implicarse y llevarlo adelante, supuesta y necesariamente, desde la dirección. Sin embargo, se trata más bien de una selección de momentos. Según cuándo comienza la observación diacrónica, de la trayectoria de cada director, será el resultado, y aparecerá primero uno o el otro.

Algunos de los directores iniciaron su gestión por sugerencia imperativa de alguna autoridad administrativa. Algunos accedieron al cargo por imperio de las circunstancias, en el momento que tomaron la decisión. Algunos se hicieron directores porque sus propios directores los estimularon, en el momento adecuado. Algunos se hicieron directores, porque querían producir cambios.

De modo que, explicado el orden de la presentación; y, abundantemente fundamentado, que no existe una lógica indiscutida para su precedencia – no hay un orden natural -, los tratamos a continuación.

MÚLTIPLES CAMINOS A LA VOCACIÓN DIRECTIVA

Yo llegué a ser director porque había un Delegado de Educación – en esa época dependíamos del Ministerio de Educación (...) – y dijo ‘Tú tienes que ser director’ (Rodríguez)

Entonces yo me vi entre las cuerdas: entre que ella siguiera mal y yo, Vicedirectora, al año siguiente hiciera Directora y Vicedirectora... o tomaba la Dirección del centro (Ruso)

Así me pasó a mí también (...) Claro, me lo ofrecen, tampoco me niego (Gómez)

(...) el director, que me animó, porque me parecía que no tenía vocación para estar en un cargo directivo, y él me dijo esa frase que si valían otros, yo también valía, y me animé (Vázquez)

(...) un grupo de seis profesores (...) Fue cuestión ideológica porque había que cambiar aquello, pues me tocó a mí, como había sido orientador, ‘que éste sea director’. Entre nosotros, que estábamos allí (Luna)

Tabla 145. Múltiples caminos a la vocación directiva

4.5.4.4.7.1.1 Interés personal en la dirección

Todos los directores han ido desarrollando el interés personal en ocupar la dirección. Algunos se iniciaron en equipos directivos. La mitad. Eso estaba previsto en los criterios de selección del GDE. Ahora hemos obtenido la expresión libre de dichas actuaciones. Sus manifestaciones no dejan duda de que en algún punto, antes o durante el ejercicio de la dirección, tuvieron conciencia de la intención de llegar o continuar en el cargo.

En sus expresiones hay evidencia de ese interés por ejercer la dirección y aunque se discutió que las retribuciones en la Comunidad Autónoma de Galicia están por debajo de las que perciben los equipos directivos en otras, en

ningún momento – ninguno -, comentó que lo tuviera en mente como variable en su decisión de acceder o permanecer en el cargo.

Hay algunos profesores que se interesan en la retribución, como ha señalado uno de los expertos; pero, el dato es insuficiente para atribuirle todo el peso de la decisión de ser director. Incluso, hay directores que han dejado el cargo, argumentando precisamente, que la compensación no es equivalente a lo que se deja por el camino en tiempo, salud y afectividad, por lo menos. Creemos que ser director, en la versión que nos presentan los expertos, trasciende la mera tarea funcional. Quizás, uno de los rasgos de esa trascendencia sea el liderazgo que ejerce. Un liderazgo que se pone en evidencia, por ejemplo, en los dos aspectos que comentamos a continuación.

INTERÉS PERSONAL EN LA DIRECCIÓN
Después ya me presenté, le tomé gusto a la cosa, porque hinchas el pecho y dices 'soy el director del Instituto tal'. Eso cuenta mucho. ¿No? (Rodríguez)
Primero fui diez años vicedirectora, y bueno, me costó mis problemas, porque, es que cuando tienes un cargo directivo... Yo entiendo que todos lo hacemos por un romanticismo. Cuando no queramos o cuando estemos cansados tenemos que dejarlo (Gómez)
Yo desde siempre quería pasar por un equipo directivo, me daba igual el cargo. (...) A mí me gusta hacer cosas. Estuve seis años: tres años (...) en el mismo equipo que me animó a seguir como directora (Ruso)
Todo el mundo te empieza a decir '¿Pero vas a seguir?', yo les digo sinceramente "Me encantaría continuar" (Ruso)
Los que tomamos el cargo porque queremos hacer cosas en el centro (Vázquez)
Yo no me veo como director en otro centro (Docasar)
Muchas veces la gente pregunta cuánto gana, y dice, 'Entonces no me compensa, porque yo veo que está allí peleando con todo el mundo, y partiéndose la cara con todos y trabajando como un león' (Rodríguez)
Pienso que esto no está pagado con nada. Yo siempre digo que para esto hay que ser medio idealista, porque si te lo pones a pensar mucho, pues no vale la pena (Gómez)

Tabla 146. Interés personal en la dirección

4.5.4.4.7.1.2 *Interés en producir un cambio*

Los directores del GDE han dado evidencia de que adhieren al cambio. Es decir, están de acuerdo en trabajar por mejorar sus institutos. Mejorar, implica cambiar, necesariamente, como se discute en la primera parte del informe. Ya sea con una idea preconcebida; o, porque reconocen que deben adaptarse a la sociedad que los rodea; o, porque desean enfatizar algún aspecto de su IES, que consideran una fortaleza. Dicho esto, a modo de ejemplo.

Al mismo tiempo, también, tienen la percepción de que han logrado cambios; y, esperan continuar mejorando. A la pregunta concreta respondían afirmativamente, pero no consideraban que hubiesen alcanzado una meta definitiva. Es decir, que en algún momento, han estado insatisfechos con el estado de cosas vigente en sus respectivos IES, y han intentado crear un nuevo panorama.

Justamente, todo cambio necesita un líder. De modo que si estos directores

expertos se perciben a sí mismos como factores de cambios, que ellos mismos orientaron o encabezaron, debería concluirse que su actuación ha sido la de un líder.

INTERÉS EN PRODUCIR UN CAMBIO

Llevábamos la idea de reestructurar todo el instituto, de arriba a abajo (Luna)
 Con el paso de los años, cuando tenía ya más experiencia, yo ya tenía mejor formación. Y a partir de ahí es cuando uno empieza a darle al centro, un rumbo (Docasar)
 El gobierno del centro debe tener una continuidad como mínimo (...) a lo mejor, ocho años, doce años, pues hay tiempo suficiente para que marchen determinados proyectos (Rodríguez)
 A mí me gusta hacer cosas (Ruso)
 Llevar un proyecto adelante (Vázquez)
 ¡Ah! Sí (Ruso)
 Sí, yo creo que mejor. Sinceramente (Vázquez)
 Hubo resultados muy satisfactorios (...) Ahora creo que es un centro estable que funciona bien (Luna)
 Yo personalmente satisfecho (Rodríguez)
 Yo satisfecho, no. Hemos mejorado, pero satisfecho, todavía no (Gómez)

Tabla 147. Interés en producir un cambio

4.5.4.4.7.1.3 *Perspectiva temporal*

Hay tres elementos bajo la etiqueta perspectiva temporal, que merecen un comentario, en esta discusión del desempeño de los directores expertos. Las intervenciones durante la reunión del GDE, sugieren evidencia de lo siguiente. 1. Los directores piensan en el cargo a largo plazo - visión. 2. Por lo mismo, están dispuestos a contemplar los tiempos de la comunidad educativa, a favor de alcanzar los cambios que buscan- flexibilidad. 3. Tienen la expectativa de que perduren, más allá de su tiempo - trascendencia.

La visión a largo plazo ha sido expresada directamente. Algunas citas anteriores lo muestran; pero no son las únicas. Da la impresión de que por un lado reconocen la dificultad de cambiar; y, al mismo tiempo, que están dispuestos a ser flexibles con los plazos; pero, esperan cumplir sus proyectos. Esa visión de largo plazo incluye la preservación de su obra, la continuidad de sus proyectos; y, cierta preocupación por dejar el IES en buenas manos.

PERSPECTIVA TEMPORAL		
VISIÓN	FLEXIBILIDAD	TRASCENDENCIA
A lo mejor, ocho años, doce años (Rodríguez)	Tiempo suficiente para que marchen determinados proyectos (Rodríguez)	Creo que es fundamental que alguien siga. Sobre todo si te esmeraste en llevar un proyecto adelante (...) creo que es muy triste ver que después no tiene continuidad (Vázquez)
Mientras me encuentre bien, pues, ejerceré el cargo; y el día que vea que las cosas no funcionan, pues, lo dejaré (Gómez)	Yo creo que el director debe ir cambiando las cosas poco a poco. Todo requiere un tiempo (Gómez)	¿Si mañana no estoy yo, entonces eso no se hace? Me daría mucha pena (Docasar)
Creo que también hay que saber dejarlo (Vázquez)	Tiene que haber un tiempo, pues eso. ¿Veinte años? Yo no me veo tanto. Me jubilo antes (...) sí es necesario, para un proyecto, un tiempo (Gómez)	(...) la transición. Hablaré con mi equipo, lógicamente, (...) con antelación suficiente, para que dé tiempo (...) si ellos quieren presentarse, (...) para madurarlo, pensarlo, consultarlo con la almohada (Rodríguez)
Yo no me veo como director en otro centro (Docasar)		Me pasaron el testigo, aunque el rol lo juego a mi manera (Ruso)

Tabla 148. Perspectiva temporal

4.5.4.4.7.1.4 *Síntesis de algunas actitudes esenciales para la dirección*

La visión que aparentemente sugieren las citas anteriores, dan la impresión de que se trata de directores que saben a dónde quieren llegar. Esa noción de meta llevaría a que debieran ejercer alguna forma de orientación, flexible, quizás, pero con una dirección general clara. Esa visión, también, parece tan firme, en sus idearios, que desearían mantenerla, más allá de su dirección. Esta descripción se asocia a las que caracterizan a los líderes. Una evidencia más.

No se trata de líderes de manual. Los que describe la teoría. Son imperfectos. Pero su propia imperfección surge de su autenticidad. He aquí una muestra, ésta muy representativa, de cuáles podrían ser las actitudes que deberían buscarse entre los profesores de Lugo, al menos potenciales, si, a falta de voluntades expresas, la AE pretende tener incidencia en la promoción de un nuevo director, o directora.

La reunión del GDE y las intervenciones de los directores sugieren:

-
1. Que la retribución no es un factor clave para ejercer la dirección - (...) *pienso que esto no está pagado con nada.*
 2. Que ser director les proporciona una satisfacción personal - (...) *hinchas el pecho y dices 'soy el director del Instituto tal'.*
 3. Que los directores tienen un proyecto para cambiar su centro en todo o en parte - *Llevábamos la idea de reestructurar todo el instituto, de arriba abajo.*
 4. Que los proyectos en la mente de los directores son de largo plazo - *Yo creo que el director debe ir cambiando las cosas poco a poco. Todo requiere un tiempo*
 5. Que están dispuestos a permanecer en el cargo por tiempo indefinido - *Tiempo suficiente para que marchen determinados proyectos*
 6. Que desean preservar su legado - *Creo que es fundamental que alguien siga*
 7. Que prefieren una sucesión del cargo con continuidad - (...) *la transición. Hablaré con mi equipo, lógicamente, (...) con antelación suficiente, para que dé tiempo (...) si ellos quieren presentarse, (...) para madurarlo, pensarlo, consultarlo con la almohada.*

Una conclusión provisional sugiere que los directores, potencialmente duros en los IES de Lugo, serían aquellos que desean el cargo, porque les produce una satisfacción personal - que puede ser manifiesta o privada. Además, cuentan con un plan que desean llevar a cabo, sin plazo aparente, pero sin pausa. Por eso, no se plantean límites de permanencia en el cargo. Esperan que sus logros sean preservados, para lo cual desearían tener una sucesión ordenada, con sentido de continuidad.

4.5.4.4.7.1.5 Posdata sobre el liderazgo de estos directores

Completamos la discusión anotando la percepción de que, estos directores expertos ejercen alguna forma de liderazgo, pero no serían líderes en sentido estricto. El tema de la completitud. Se dice de los líderes, que están enfocados en las ideas que intentan poner en práctica. El tiempo personal no aparece como impedimento, o al menos como perturbación. En cambio, aquí,

todos han expresado su desasosiego por el tiempo que les insume el IES. Más del horario formal, de su contrato laboral. Algunos lo asumen como parte de la función. Podría tratarse, simplemente, de una manera de expresar la constatación de su implicación. En realidad el famoso horario, en el caso de los directivos, vendría a ser una ilusión, creada por la necesidad burocrática de cuantificarlo todo, para delimitar ámbitos de control.

Aparentemente, podrían no haber comprendido que la vinculación entre el salario y el horario es esa ficción que mencionamos antes. Un intento de comprimir lo ilimitado en un contenedor cuyas paredes se cubren de etiquetas con términos - en este caso ambiguos -, como eficiencia, productividad, eficacia, efectividad. Lo verdaderamente revelador sería reconocer que hace falta bastante más que ser funcionario, para ser líder. En el marco teórico referimos que la actividad

EL TIEMPO EN LA FUNCIÓN DIRECTIVA

Si tengo que centrar mi trabajo en el tiempo que tengo de dirección me puedo agarrar un ataque de risa (Ruso)

A mí nadie me obligó a presentarme al cargo de director. Como director he tenido una serie de problemas, como el del horario, que si quieres comer a las dos y media no puedes; o, que pasado mañana te llama el inspector que tienes que venir a Lugo a hacer no se qué...;o tienes que ir a Santiago a arreglar no sé cuánto... (Rodríguez)

Estamos veinticuatro horas de servicio. Mal hecho (...) Yo llego al instituto a las ocho y media, y me voy a las dos y media. Y voy por la tarde muchos días, casi todos. Mal hecho, por mi parte. Pero veo que hace falta el tiempo para dedicárselo a eso (Luna)

Tabla 149. El tiempo en la función directiva

del directivo no es definible, especialmente si incluye liderazgo. Si lo fuera, sería un funcionario con una rutina acotada al horario (Braybrooke, 1964). El directivo mantiene la organización en funcionamiento (Barnard, 1938). Su trabajo es a demanda.

En ambas propuestas hay implícita una desvinculación entre el trabajo directivo y el horario formal. Muchos parecen no haber entendido que ser director y además líder, es una tarea *full-life*. La clave de esta noción subyace en lo dicho por uno de los expertos, cuando explicaba los requisitos para ser director: (...) *tiene que ser ambicioso. ¿Por qué no? Tiene que gustarle. Tiene que estar ilusionado con un proyecto que él pretenda llevar a cabo. ¡Eso es lo fundamental!* (Rodríguez).

¿Quién le pondría horario a su ilusión?

4.5.4.4.7.2 *Acerca de cómo se percibe la AE*

Hemos advertido lo que parece ser una situación de conflicto, en la interface del sistema educativo, entre la IE y los IES. Por una parte, hay preocupación general en relación con lo que los expertos consideran excesivos cambios en poco tiempo. Además, creen que la normativa local, a nivel de la Comunidad Autónoma está perdiendo coherencia. Tampoco existe satisfacción con el trabajo de los inspectores.

4.5.4.4.7.2.1 *La reforma educativa vista desde los IES*

La sucesión de reformas educativas, que con poco tiempo han sustituido unas a otras, no ha permitido evaluar los resultados de cada propuesta, de acuerdo con los directores. Eso los lleva a suponer que las reformas responden a posiciones ideológicas de los partidos, más que a una concepción de la educación como política de estado. Esto podría tener como efecto, pensamos, que los cambios sean percibidos como inestables, y aunque tienen el respaldo legislativo, aparecen carentes de legitimidad, frente al profesorado.

En lugar de prepararse para abordar las demandas, y perfilar la enseñanza en línea con la legislación, los docentes se estarían aferrando a sus prácticas tradicionales, aguardando que los vientos políticos traigan nuevos cambios. La literatura habla de modas (Cohen, et al., 2004; Gimeno, 2010a; 2011b; González Fernández, 1999; Montero, et al., 2002; Zay, 2002). Los docentes estarían asumiendo las presuntas reformas como modas y tratarían de resistirlas. Da la impresión de que la experiencia los respalda. De manera que sería ne-

LA REFORMA EDUCATIVA VISTA DESDE LOS IES

Me gustaría decir que estamos cansados de tanta reforma, y que una reforma educativa no perdure en el tiempo como mínimo quince o veinte años; porque aquí, en este país, no se da el tiempo para experimentar una reforma educativa y ver qué resultado da, cómo funciona. 'Esta reforma falló aquí, vamos a solucionar, cortar por aquí, pegar por allá'. Quiero decir que estamos dando muchos bandazos, y que las reformas educativas que se hagan no deberían (...) siempre estar al vaivén del tema político (Rodríguez)

Gracias a la voluntariedad del profesorado en los centros, se hacen muchísimas cosas, muchísimas actividades, se trabaja muchísimo. Y después recibimos alguna patada de algún alto cargo diciendo que somos unos vagos (Rodríguez)

Estamos en una situación complicada, en la que se nos quita y se nos exige al mismo tiempo, y lo que es curioso es que no se nos valora jamás (Ruso)

Como consecuencia de que nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo, los profes dicen 'No. Yo nomás doy las clases. A mí no me pidas nada más' (Docasar)

Tabla 150. La reforma educativa vista desde los IES

cesario, más que la mejor reforma, crear el ambiente de credibilidad adecuado para una implantación efectiva.

La situación, en sí, crea una escalada entre las autoridades públicas - en general -, y los docentes - tomados en su conjunto -, porque, sugieren, que los jerarcas no sabrían, o no tendrían en cuenta, qué es lo que realmente hacen los profesores, dentro y fuera de los centros.

4.5.4.4.7.2.2 *La Administración Educativa de Galicia vista desde los IES*

Los directores no están conformes con la gestión del sistema educativo en Lugo. Entre los diversos planteamientos, aparece lo que consideran descontrol normativo. Muchas veces hay conflicto entre diferentes regulaciones, y no es claro cuál o cómo deben aplicarse.

A veces, reciben diferentes respuestas, de la misma fuente institucional. Aún así, el cuestionamiento mayor está en el hecho de que la LOE designa a los directores como parte de la AE, en cuanto son sus representantes en el IES. La AE, en cambio, no les reconoce en la práctica, ese rol, salvo cuando necesita imponer su autoridad sobre los claustros. Entonces, los directores, que están en el cruce de caminos de ambas representacio-

nes, AE y claustros, consideran que parte de sus atribuciones legales son letra muerta. Cuestionan que siendo quienes están en contacto con la realidad, sus opiniones no son tenidos en cuenta, ni en sus planteos, ni para consultarlos antes de tomar decisiones.

LA AE DE GALICIA VISTA DESDE LOS IES

¿Por qué se permite que las normas que están escritas no sean iguales? (Gómez)

En (...) el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras (...) los que están por encima de nosotros, (...) tendrían que, de alguna manera, hacer un cambio radical (Rodríguez)

Al cabo eres el director, y realmente, es la autoridad en el centro. El representante de la Consejería de Educación, pero, al mismo tiempo, eres el representante de tus compañeros. Es una cosa intermedia. Entonces eres un superviviente nato (Docasar)

La Administración, cuando le interesa, dice que también somos la Administración, y que nosotros debemos...; y cuando no les interesa, ellos son la Administración y nosotros somos lo que somos... (Rodríguez)

Un director de centro en este momento es una marioneta. Una marioneta hasta cierto punto (Rodríguez)

Se toman decisiones sin consultarnos para nada (Rodríguez)

Tabla 151. La AE de Galicia vista desde los IES

4.5.4.4.7.2.3 La actuación de los inspectores vista desde los IES

El trabajo de los inspectores es objeto de crítica. Durante el trabajo de campo preliminar, un vicedirector nos había comentado que había inspectores que supervisaban IES, pero su carrera docente había sido en Primaria. Veía un problema, porque no tenían conocimiento específico; y, a veces, tenían que discutir sobre cosas tan simples como la distribución de horas, para un desdoble de grupo - una práctica exclusiva de Secundaria. Un concepto que, decía, debió ser explicado al inspector, que aparentemente lo desconocía.

Entre los expertos, los cuestionamientos pasan por lo que podría identificarse como problemas en la comunicación. Aparentemente, la IE es ajena al trabajo concreto de los IES, quizás no lo entiende. Los directores perciben que la IE opera con múltiples discursos. Eso podría significar que existe un conflicto en la IE o en el espacio entre la IE y la AE política, que repercute en los IES; pero no necesariamente un problema entre la IE y los IES.

Lo que sí es histórico, y heredado de otro tiempo, es la designación imperativa de directores, en ausencia de aspirantes. La pregunta que cabría hacerse es: si esta herencia es tan fuerte, o si todo lo anterior contribuye a controlar el acceso a la dirección de los IES, desde la IE. El propósito sería irrelevante, frente a esta constatación, porque implicaría una voluntad manifiesta de arrasar con el proceso democrático de cada comunidad educativa encarnada en los IES. Se impone, por lo tanto, mejorar la

LA ACTUACIÓN DE LOS INSPECTORES VISTA DESDE LOS IES

Va a llegar un momento en que no quiera nadie [ser director], entonces llega el inspector y dice 'Tú'. Y tú, porque eres el que menos [problemático] se pone con él (Ruso)

Hablo con directores de otros centros y me dicen 'Ah, no. A mí, el inspector me dijo esto' y 'A mí, me dijo esto otro'. Quiero decir que hay una falta de coordinación que no sé a qué se debe (Rodríguez)

No hay un cuerpo de inspectores en condiciones que de alguna manera pueda llegar a valorar [el trabajo en los IES] (Ruso)

Nos están dando tortas por todos lados. Y desde la Administración. Porque (...) [parece] que el inspector hace lo que le da la gana... Entonces eso te desmotiva totalmente (Luna)

El comportamiento de un inspector cuando está, en tu centro, no es el mismo que cuando está en otro centro (Ruso)

Lo que existe es que cuando se da la información a todos los inspectores, uno habla cuando llega a su centro en un idioma y cuando va al de enfrente habla en otro idioma. Y todo eso influye (Rodríguez)

La Administración (...) Nos ponen a los pies de los caballos (Rodríguez)

Hay Inspectores que te aportaron un montón de información, como puede ser (...), que sigue de Inspector. Una persona que formaba (...) pasé por seis o siete inspectores y cada uno fue aportando lo suyo, a mí. En mi caso. Aparte de crear problemas, que también los creaban, había un proceso de formación (Luna)

Tabla 152. Los inspectores vistos desde los IES

interrelación en el espacio IES-AE.

La posición definitiva, acerca de los inspectores, es, al final de cuentas, ambivalente. Porque, se reconoce que muchas veces han sido capaces de aportar. Por lo menos, algunos de ellos. Y que, al mismo tiempo, han causado unos problemas y han resuelto otros.

4.5.4.4.7.2.4 Síntesis de la AE vista desde los IES

Luego de los cinco encuentros, de la reunión del GDE, nos hemos formado una opinión sobre: cómo perciben los directores el marco legal del sistema educativo y la actuación de la AE. A partir de la evidencia surgida del análisis del discurso, podría decirse, desde la perspectiva de los directores expertos:

1. Que las reformas educativas no serían percibidas como políticas de estado de largo plazo - (...) *no se da el tiempo para experimentar una reforma educativa y ver qué resultado da.*
 2. Que las reformas educativas podrían percibirse como modas que responden a propuestas del partido político en el gobierno - (...) *las reformas educativas (...) no deberían (...) siempre estar al vaivén del tema político.*
 3. Que se continuarían las prácticas docentes tradicionales - (...) *estamos cansados de tanta reforma.*
 4. Que las autoridades públicas no estarían reconociendo el trabajo que se realiza en los IES - (...) *nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo.*
 5. Que la AE no estaría reconociendo plenamente el carácter de representante de la Administración, de los directores de los IES - *La Administración, cuando le interesa, dice que también somos la Administración.*
 6. Que las regulaciones de la AE en la Comunidad Autónoma de Galicia estarían admitiendo interpretaciones y aplicaciones heterogéneas en los IES - (...) *habla cuando llega a su centro en un idioma y cuando va al de enfrente habla en otro idioma.*
 7. Que los contactos entre los directores de los IES estarían poniendo en evidencia lo que parece ser una falta de coordinación entre los inspec-
-

res - *Hablo con directores de otros centros y me dicen 'Ah, no. A mí, el Inspector me dijo esto' y 'A mí, me dijo esto otro'.*

8. Que las relaciones entre directores e inspectores parece ser la encrucijada entre la burocracia y la realidad del sistema educativo - *En (...) el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras (...) los que están por encima de nosotros, (...) tendrían que, de alguna manera, hacer un cambio radical.*
9. Que los inspectores parecen querer imponer sus criterios sobre la actuación de los directores de los IES - (...) [parece] *que el inspector hace lo que le da la gana.*
10. Que los directores esperan aportar su experiencia de la realidad de los IES, cuando la AE promueve nuevas regulaciones - (...) *se toman decisiones sin consultarnos para nada.*
11. Que los inspectores a veces actuarían como supervisores - (...) *no hay un cuerpo de inspectores en condiciones que de alguna manera pueda llegar a valorar [el trabajo en los IES].*
12. Que los inspectores a veces actuarían como interventores - (...) *no quiera nadie [ser director], entonces llega el Inspector y dice 'Tú'.*
13. Que los inspectores a veces actuarían como instructores - (...) *que sigue de inspector. Una persona que formaba.*
14. Que los inspectores a veces actuarían como orientadores - *Hay Inspectores que te aportaron un montón de información.*

Una conclusión preliminar, y general, de estos emergentes podría estar relacionada con la autonomía efectiva de los centros. En su tesis doctoral, en la USC, De Sousa e Silva (2007) recuerda que la AE, al mismo tiempo que concede autonomía formal, blinda esa autonomía con un sinnúmero de subterfugios legales limitadores y condicionantes (p. 128).

Los directores se vinculan con la AE, que representan en el IES, a través de los inspectores. De los 14 emergentes, nueve tienen que ver con esa relación. Parece que, en los hechos, la AE tiene una doble representación en los IES, la del director y la del inspector. Por lo tanto, una primera conclusión sería

que se percibe la necesidad de refinar la relación, en la intersección de la influencia de estos dos actores. Parecería que existe un ámbito, que no está claramente delimitado, o que no tiene una interpretación común, y que es el escenario de estas actuaciones. Según cada circunstancia, podrían ser comedias, dramas, conflictos o campos de batalla.

Estos emergentes conllevan un interés específico en nuestra investigación. En tanto no se resuelvan, podrían constituir distractores para ejercer la dirección pedagógica del IES. Los directores dedican recursos personales, tiempo de reflexión, tiempo de consulta, tiempo de decisión, tiempo de acción, para satisfacer las responsabilidades administrativas de los centros. Su complejidad es proporcional a los recursos que demandan, o distraen. Y, en palabras de Drucker (2001), acerca del tiempo, de todos los recursos es el más escaso (p. 11).

4.5.4.4.7.3 Acerca de los encuentros como fuente de formación

Los emergentes de la sección previa, sobre la percepción de la AE, asociados a opiniones de los expertos durante la reunión del GDE, sugieren que no existe un espacio de interacción para los directores de IES, en Lugo. También se puede deducir, que los directores apreciarían contar con encuentros profesionales, para interactuar, actualizarse, y aprender.

Existen comisiones estatuidas que están formadas por directores de centros educativos. Juntas, según la norma. Tienen un carácter consultivo, y son representativas de los IES, CEIP y CPI, todas instituciones públicas. Están ordenados desde el nivel provincial, hasta el nacional. Tres comisiones o grupos de comisiones, sucesivos. Estos ámbitos sirven para intercambiar información, pero solamente cuando son convocados por la AE. Sus decisiones o recomendaciones, en todo caso, no son vinculantes.

Las opiniones de estas comisiones parecen responder a expectativas, y necesidades, de los centros de la circunscripción que representan. Podría suponerse que son, o bien, técnicas; o bien, prácticas. Que no sean vinculantes

significa, que las decisiones de la AE podrían ser: ni técnicas, ni prácticas. Entonces, podrían ser, o bien, políticas; o bien, burocráticas.

Las primeras se comprenden, en cuanto muchas veces, la autoridad política tiene un proyecto, que intenta llevar a los hechos, más allá de opiniones adversas. Incluso de quienes deberían realizar las tareas necesarias. Las decisiones burocráticas, en cambio, parecen más difíciles de comprender, sobre todo, si la justificación subyacente es servir a los fines de la propia burocracia. Por ejemplo, en la forma de controles directos o indirectos, a través de procedimientos minuciosamente regulados. Es el caso que comentamos en la sección anterior, acerca de los modos en que se constriñe la autonomía de los centros.

En cierto sentido, estas comisiones se parecen a los mecanismos de control social que menciona Althusser (1996) como aparatos ideológicos y aparatos represivos, del estado. El único foro reconocido formalmente para canalizar inquietudes, cuyo impacto es absorbido por el sistema, sin consecuencias.

En Lugo capital, los directores se reúnen periódicamente para un encuentro entre social y de puesta al día. También poco faltan los que se

Las cosas que proponemos son porque nosotros hacemos reuniones con las distintas zonas, poniéndolas en común en las Juntas Provinciales y en la Junta Autonómica de Directores, donde está el poder de decisión de la Consejería, desde el Consejero, los directores generales, los secretarios generales, etc. Entonces nosotros, que estamos en el detalle de todos los días, sabemos los problemas que tenemos y esos problemas tratamos de hacerlos llegar a la Consejería. Y tenemos que decir que en este momento no se nos hace ni el más mínimo caso (Rodríguez)

Figura 188. Órganos de representación de los centros

ponen en contacto por su cuenta: *contar con los amigos*, decía un experto. Sin embargo, los directores no tienen un tiempo y lugar para su desarrollo profesional. El 40% de los IES de Lugo son únicos en su localidad (16 en 40, técnicamente hablando). Otro 40% comparte localidad (15 en 40); sin embargo, es posible que en algunos lugares sean complementarios, y en otros compitan por la misma matrícula. Los de la capital parecen ser los únicos

directores con posibilidad de encontrarse, sumando, quizás, alguno de las cercanías.

Desde la visión de los directores, no han sido atendidos por la AE - *Yo recuerdo hace años cuando nos daban cursos. Ahora, últimamente se han olvidado de nosotros. Nos daban cursos de reciclaje. Antecedentes no faltan. Pero, no es necesario que la AE tenga algo que decir, en el sentido normativo, para crear un espacio de intercambio, actualización, y aprendizaje. El GDE ha resultado un buen ejemplo, como discutimos antes. Este grupo de expertos consideró que la reunión y las discusiones fueron un espacio de aprendizaje. Creemos que la experiencia y las opiniones vertidas podrían ser evidencia, o más bien, un precursor de alguna forma de encuentro profesional. Mientras tanto, estos directores nos dejan las siguientes impresiones:*

1. Que los encuentros de directores podrían ser una fuente de aprendizaje - (...) *he aprendido mucho.*
2. Que las reuniones de directores podrían permitir construir metodología para producir innovación en educación - (...) *si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la CCP, se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil*”).
3. Que las reuniones de directores pueden utilizarse para probar procedimientos alternativos de construcción de conocimiento - *Este tipo de encuentros son enriquecedores.*

Estos emergentes complementarios son de interés para nuestra investigación. El GDE reconoce la necesidad de elaborar la lista de comportamientos, que se compadecen con el compromiso docente, en el contexto local. De esto, debería deducirse que las similitudes serán mínimas. Sería un gran aporte. Los docentes deberían ser valorados con diferentes comportamientos, para evidenciar una misma etiqueta de dimensión: *ser empático; trabajar con otros; estar disponible*. Cualquiera de las siete dimensiones; o, las que al final cada centro agregue. Esa vivencia podría abonar una forma de aprendi-

zaje tendiente a la evaluación por competencias básicas, de los alumnos, en la ESO, mediante instrumentos especializados, comunes, transversales.

En resumen, las reuniones profesionales de directores de IES podrían contribuir a la autoformación. En la línea de las organizaciones que aprenden, podría mejorar la calidad de la gestión en los centros de Secundaria, y en el conjunto. Esa mejora podría facilitar la aplicación de los recursos del director, a orientar con mayor énfasis la labor pedagógica, en particular, implantando la evaluación por competencias, en la ESO. La modalidad particular que implica esta perspectiva de evaluación del desempeño de los alumnos, podría conducir a disminuir las deserciones y a incrementar el número de promociones. En palabras de un experto: *un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social*. Por eso nos pareció un emergente inesperado, que nos llena de optimismo.

4.5.4.5 Los emergentes como fuente para construir teoría

Hemos declarado al comienzo que esta investigación es descriptiva. No tenemos la pretensión de desarrollar un proceso de inducción e incorporar en las conclusiones a toda la Comunidad Autónoma de Galicia. Si, más adelante, nosotros u otros, encuentran elementos útiles en este informe, para una extensión, bienvenida. Para nosotros, se trata de un campo experimental para llevar las conclusiones a nuestro medio natural, el Uruguay. Hemos presentado bastantes similitudes.

Podría parecer natural, asimilar al resto de Galicia, si podemos encontrar similitudes con tierras tan lejanas. Es una responsabilidad que dejamos a otros. No hemos tenido el mismo contacto, experiencia u observación, con las demás provincias. Pero sí, podemos dar cuenta de la provincia de Lugo y del sistema educativo en Uruguay. La presencia de representantes del resto de Galicia, en el GDE, es consecuencia de los indicios que encontramos en la encuesta en línea. Pero, es muy diferente proyectar la estadística de un grupo a todo el universo, que hacer un censo, como ha sido el caso, con los IES de la provincia de Lugo. Cambia el diseño metodológico.

El censo, recopilando datos de cada uno de los equipos directivos, constituye una base firme para construir teoría. La selección de expertos, en el marco descrito desde la sección 4.5, nos ha permitido contar con un grupo de directores, que conectaron con la realidad de sus experiencias algunas de nuestras nociones preliminares. Nociones emergentes del procesamiento de los datos de las encuestas. Es decir, que hemos creado un sistema de triangulación, de recibo en investigaciones de esta naturaleza.

El mismo mecanismo de triangulación ha sido reforzado con un procedimiento nuevo. Un último testigo. Experto, según nuestro criterio de valoración. Solamente los emergentes, que hubieran coincidido en las tres fuentes, serían tenidos en cuenta para formular una teoría sobre el objeto de la investigación. Es que la propuesta es en sí misma una novedad. Pero, una novedad que remueve convicciones, más que centenarias, de la práctica docente.

Este no es un proyecto de historia de la educación. No hemos buceado en ese ámbito, para datar cuándo comenzó el concepto pedagógico que ilumina las prácticas docentes. La Opera Didáctica Omni - Didáctica Magna, de 1657 -, no es necesariamente el comienzo, más bien es un hito, en un devenir ancestral. Pero, ya entonces, había un interés por atraer a los niños a centros educativos de una naturaleza que aún no han alcanzado. Lo que hoy llamamos inclusión. Una escuela, que debería entenderse como la educación obligatoria de nuestros días.

Que se establezcan las escuelas con algún método, mediante el cual, no sólo no se les haga huir de los estudios, sino que, por el contrario, se les atraiga con toda suerte de estímulos; y conformes dice que no experimenten los niños menor placer en los estudios que el que gozan jugueteando el día entero a las nueces, la pelota o la carrera

(Lutero 1525 citado en Comenius 1657 (1976, p. 37))

Figura 189. La escuela ideal

En respaldo de lo dicho, también, recordamos que los libros como fuente de conocimiento son anteriores a este otro libro. Que los libros, ahora llamados de texto, siguen siendo la base de los cursos. Que los textos electrónicos son una reciente innovación que tardará en imponerse. Que los libros tradiciona-

les parecen facilitar la tarea de los docentes, en un sentido que podría ser, incluso, contraproducente para el mismo hecho educativo.

Nosotros estamos proponiendo que los planteles se pongan de acuerdo

acerca de cómo evaluar competencias básicas. Que ya estarían haciendo, a través de los currículos particulares de cada asignatura. Aquí se pretende que lo hagan mediante un instrumento común y transversal. Necesariamente, deberemos tener fundamentos muy sólidos, para proponer una teoría de la acción, en este sentido.

En el fondo, estamos convencidos de que es hacia donde tenderá la evaluación del futuro. No para aumentar el capital humano, que por insistente, encabeza las listas de desarrollo humano, hasta en los discursos de la izquierda. Para apoderar a los futuros ciudadanos, que es el objetivo principal. Las demás cualidades se darán por añadidura. Como los marcos históricos circunstanciales, que demandan ajustes y adaptaciones de los individuos. Lo que nunca cambia, en una sociedad democrática, es la condición ciudadana. Y cuando lo hace, siempre es para mejorar.

Así, pues, como en todas las investigaciones, los emergentes son la base de la teoría. Aquí, no innovamos en eso. Innovamos en el escrutinio de los emergentes, porque creemos que la propuesta de evaluación que intentamos es, al menos, conmovedora. Nunca, temeraria. Menos, utópica.

4.6 Síntesis de la fase cuatro

La fase cuatro constituyó la culminación del proceso de investigación en el terreno. Frente a la alternativa de buscar, en un grupo de expertos, el apoyo teórico para orientar el trabajo de campo, en este caso, los expertos aportaron datos para triangular los resultados del razonamiento inductivo-deductivo, del procesamiento de la encuesta y de la observación anteriores. Además, sintetizaron una teoría incipiente, para continuar la investigación

OBSERVACIÓN 41

Los libros de papel tienen otras ventajas. Que no requieren ningún aprendizaje adicional para utilizarlos. Los puede utilizar cualquiera, los libros de papel valen para cualquier persona. El otro material, no. En realidad no requieren ninguna habilidad. Como docente, abres el libro y ya está
(Docente de Matemáticas en Monforte de Lemos)

Figura 190. Observación 41

en la línea que se inicia con este proyecto: revisaron su teoría-en-uso - de las prácticas de los directores – y desde ella reformularon su teoría de la acción (Argyris y Schön, 1974). Por el momento, parecería que la propuesta no es revolucionaria en el sentido de desaprender y reaprender (Schein, 2010), y quizás, hasta sea posible llevarla adelante con una reconfiguración simple – *single loop learning* (Argyris, 1993b).

En el desarrollo de la fase, fue necesario discutir el concepto de experto. Se asumió una posición epistemológica a favor del profesional experimentado, que opera en el terreno, contemporáneamente con la realización de la investigación, y más allá. Esta decisión quedó respaldada durante el encuentro, cuando se reconoció que el cambio social, perceptible en la población estudiantil, es cada día más frecuente. Esto propicia un escenario cambiante, al que es necesario adaptarse y adaptar las prácticas pedagógicas. La adaptación demanda formación, autoformación, y formación colectiva. La formación fuera del centro es inespecífica, lo cual haría necesario desarrollar, conceptualmente, una teoría de la práctica local.

Para los directores de los IES, existe un comportamiento de los profesores, que puede encuadrarse en un concepto del término compromiso docente. Va más allá del cumplimiento estricto de las responsabilidades funcionales estatuidas. Los *rasgos* característicos del compromiso docente parecen ser (1) la participación; (2) la adaptación; y (3) el liderazgo. Este último puesto en práctica en la conducción, coordinación o tutoría de alumnos o equipos de trabajo. La interrelación es tan estrecha, según los directores expertos, que abordar cualquiera de ellos significaría el comienzo de un trayecto que, necesariamente, recorrería los tres.

Los *rasgos* del compromiso docente se pondrían de manifiesto a través de actividades, de las cuales siete parecen aplicables a todos los IES. Estas actividades o *dimensiones* se traducen en comportamientos graduales, evidentes: 1) trabajar con otros; 2) identificarse con la marca del centro y venderla; 3) estar disponible; 4) ser receptivo a los cambios; 5) tener interés por formarse; 6) mantener la ilusión del primer día; y 7) ser empático.

Los *grados* de cada uno de estos comportamientos, y los *descriptores* que denoten una contribución efectiva, más allá del deber formal, deberían ser una construcción singular de cada colectivo, elaborada por el profesorado. Una síntesis de la intersección entre (a) el contexto; (b) sus necesidades educativas específicas; y (c) el potencial del centro para satisfacerlas.

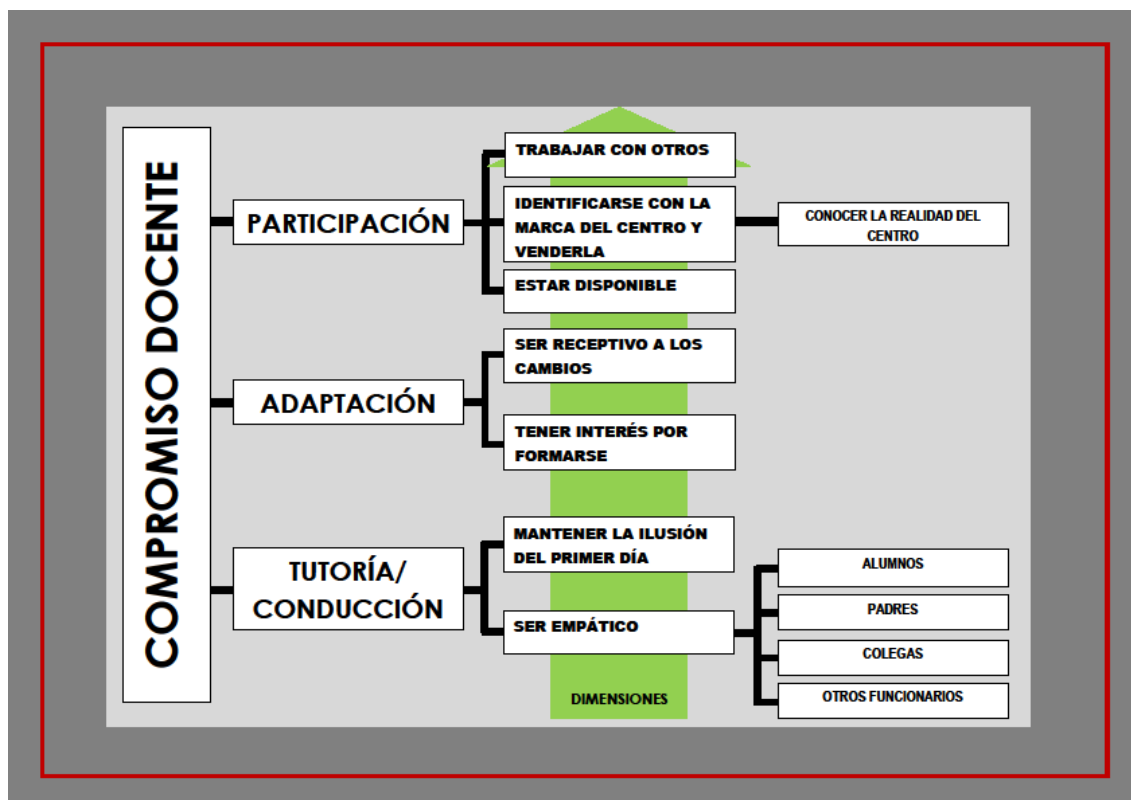


Ilustración 13. Dimensiones del compromiso docente

El liderazgo pedagógico, como tal, requeriría formación específica en lo pedagógico, que por el momento estaría ausente en la preparación de los directores de IES. Se ejerce un liderazgo que apunta a lo pedagógico, trazando algunas líneas generales de actuación, pero la mayor parte se delega en los jefes de estudios y en los orientadores. Estos últimos parecen más adecuados para resolver situaciones particulares de NEE, en función de su especialidad y formación.

En algunos centros, los orientadores se integran a las reuniones del equipo directivo, aunque en otros no son tenidos en cuenta; y, hasta existen casos en los cuales tienen actuaciones independientes. Los jefes de estudios, por su parte, colaboran en la coordinación de los departamentos, donde se elabo-

rarían los programas anuales en función de la legislación y de las líneas generales del centro, pero no se traducen en metas específicas.

Algunos departamentos priorizan la selectividad para el ingreso a la universidad; y, la educación en la ESO se resuelve a través de las alternativas formales, previstas para alumnos con NEE. No hay evidencia de una diferenciación de perspectiva metodológica, entre la educación obligatoria de la ESO y la de Bachillerato. Sin embargo, hay testimonios que dan cuenta de que los docentes con formación de magisterio son más exitosos, en el relacionamiento con los alumnos de la ESO, que los que proceden de otras carreras.

La formación para la dirección antes y durante la gestión parece ser una demanda de los directores. La complejidad administrativa del sistema y la necesidad de ejercer la autonomía en términos de un proyecto educativo, que satisfaga las necesidades locales, no pueden llevarse adelante sin una preparación para el cargo. Por el momento, la formación es gestionada directamente por la AE; y, parece enfocarse en las necesidades de la estructura burocrática, más que en el servicio educativo que prestan los IES. Aun así, parece ser que la renovación normativa excede la formación que se imparte. En la mayoría de los casos, los directores se *van haciendo al cargo* sobre la marcha. La experiencia ha sido la fuente de aprendizaje más frecuente. Existe una percepción de que la capacidad de tomar decisiones es restringida, y eso estaría impidiendo resolver algunas situaciones cotidianas. Por otro lado, los directores han llevado a la práctica numerosas iniciativas en sus centros y desearían llevar adelante más, y más rápidamente. Sin embargo, son conscientes de que los tiempos institucionales son extensos y están dispuestos a contemplarlos.

Los directores que acceden a sus cargos, a partir de su interés personal en ejercerlo, parecen tener una visión hacia el futuro – más allá del plazo mínimo de cuatro años -, y están dispuestos a embarcarse en proyectos de largo alcance. Demuestran una prudente autoestima; están satisfechos de los logros que han ido alcanzando; esperan saber retirarse a tiempo; y, aspiran a formar a quien esté interesado en sucederlos. El motor principal pare-

ce ser la voluntad. Voluntad de ejercer el cargo; voluntad de producir una diferencia; voluntad de mejorar su centro; voluntad de continuar y construir una continuidad más allá de su mandato. Construyen sus equipos a partir de sus percepciones sobre sus colegas, afinidades, experiencia; pero, esas valoraciones son subjetivas y escapan a la racionalidad del resto del profesorado. Para eso, nos parece importante tener un instrumento que dé cuenta del compromiso docente.

En pocas palabras: las comunicaciones con los directores expertos tuvieron una secuencia, también planificada, que comienza por una invitación que aporta un nivel de información general, pero centrado en el cargo. La formalización de un acuerdo donde cada parte asume ciertas responsabilidades, la primera de las cuales es su participación en forma honoraria. Estos dos elementos vendrían a consolidar, como primera condición, la actitud hacia el objeto.

En dos momentos siguientes, aportamos información, o conocimiento: diez días antes, por lo menos, remitimos un documento preliminar, a partir del cual se iba a trabajar. No sobre el documento, sino que él sentaba las bases: un punto de partida. Dos días antes se proporcionaron los criterios para el desarrollo de la reunión y un proyecto para organizar el tiempo. Estos otros dos elementos vendrían a consolidar el proceso de formación para las actividades del GDE.

La reunión se realizó como estaba previsto. El resultado fue satisfactorio. Está registrado. Es una fuente primaria para la investigación y aporta datos de cierre para producir el informe. La acción.

En resumen, la incorporación de un grupo de expertos como cierre de la recolección de datos, se realizó a través de un proceso con tres etapas consecutivas: (i) determinación de la actitud para la tarea; (ii) formación para la tarea; (iii) ejecución de la tarea. La condición de expertos no se consideró un eximente para eludir este proceso.

Además, los expertos percibieron el evento como una oportunidad de aprendizaje. Dieron indicios de que convocatorias similares podrían ayudarlos a mejorar su desempeño. Lamentan que la AE parezca ausente de la realidad que viven en los IES; y, que su representación legal sea más nominal que efectiva.

Sus opiniones sugieren la necesidad de refinar el espacio de la relación con la AE. Esto da la impresión de alguna forma de conflicto en las comunicación IES-AE y en la influencia que cada uno ejerce sobre las decisiones recíprocas. La autonomía de los centros se desdibuja en un entramado normativo que podría ser un factor de distorsión, para ordenar las prioridades que los directores asignan a las diferentes áreas bajo su responsabilidad. El liderazgo de lo pedagógico tiende a ser lo primero en ser delegado.

En cuanto al foco de la investigación, sugieren que los docentes deberían reciclarse, a través de la formación, para aplicar los métodos pedagógicos que lleven la práctica docente a la letra de la LOE. Especialmente, en la evaluación por competencias. Las nuevas generaciones deberían ser formadas en dicha matriz. La vocación docente podría estimularse con asignaturas optativas, durante la carrera de grado. La formación profunda debería ser posterior, cuando cada licenciado haya decidido seguir el camino de la docencia no universitaria.



5 Emergentes y hallazgos de la investigación

El objetivo de esa sección es presentar los datos recogidos a través del relevamiento de los 40 IES de la provincia de Lugo, con el instrumento de la encuesta. Esta aproximación inicial al terreno consiste en conocer algunas generalidades de los institutos. Más adelante avanzaremos en las respuestas. Es decir, que lo que presentamos a continuación es una descripción estadística. Luego, propondremos posibles interpretaciones, o enunciaremos la información que hemos llegado a deducir.

Las preguntas fueron respondidas total o parcialmente, y en algunos casos, se devolvió el formulario con algunas preguntas sin responder, totalmente sin responder, o no se devolvió el formulario. Por lo tanto, hemos incluido en

IES ACTORES INSTITUCIONALES		R
Docentes totales	2019	39
Funcionarios docentes	1677	39
Docentes interinos	342	39
Funcionarios administrativos	70	39
Funcionarios Otros	227	39
Alumnos totales	12859	34
ESO - Educación Secundaria Obligatoria	6517	34
BAC - Bachillerato	3271	32
FPCM - Formación Profesional Ciclo Medio	1376	18
FPCS - Formación Profesional Ciclo Superior	1695	18
IES que aportaron datos		39
Población total de IES		40

Tabla 153. IES Actores institucionales

cada ítem el número de respuestas obtenidas y la población total, que es un colectivo de 197 profesores.

Los datos no son exactos. Deseábamos una aproximación y así se indicó en el formulario. La intención fundamental era percibir tendencias y relaciones.

Para acercarnos al tema podemos decir que, según los datos aportados, los IES de la provincia de Lugo cuentan con alrededor de 13.000 alumnos, de los cuales más de la mitad están cursando la ESO. La otra mitad se distribuye entre las tres opciones postobligatorias: Bachillerato y los ciclos medio y superior de FP: FPCM y FPCS. Sobre la FP contamos con datos de 18 centros, en el resto puede haber dudas sobre si, al dejar en blanco el espacio correspondiente, se ha intentado indicar que no había alumnos, o que no se estaba respondiendo la pregunta. Con esa pequeña salvedad, parecería que la ESO debería ser el nivel educativo más importante de los IES, dentro del sistema.

No obstante, tomados centro a centro, en algunos su incidencia es minoritaria. Por ejemplo, en los centros cuatro, cinco y seis, visitados en la fase preliminar, la ESO contaba con menos de la tercera parte de la matrícula total, según sus directores. Pensamos que, si en aquel momento valoraban la dedicación a la ESO en función de su representatividad como nivel, considerar que dentro del sistema de los IES, la ESO es el más importante, nos podría llevar a una contradicción de hecho, pues esa preeminencia no se replica caso a caso.

Asumir los datos de la tabla parece coherente, porque si cada cohorte fuera constante y todos los alumnos permanecieran en el sistema educativo, la matrícula de la ESO se dividiría entre Bachillerato y FP. A su término, una parte importante del alumnado de Bachillerato pasa a las universidades; por lo tanto, en los cuatro años posteriores a la ESO, necesariamente la matrícula debería ser inferior a la de este nivel. Además, muchos adolescentes dejan de estudiar luego de los 16 años: *están esperando a cumplir los dieciséis y marcharse* (Director cinco). Estos datos deberían ser ajustados con las personas adultas que ingresan a la FP, fuera de la trayectoria escolar consecutiva. Así, para estimar la composición de la población de los IES hemos considerado la información oficial pública.

En el curso 2011-2012 se habían inscripto 42.755 interesados en FP en Galicia¹¹⁶. Este dato incluía 957 alumnos a distancia y poco más de 14.000 en los CIFP de Galicia. La

DATOS PARA CONTRASTAR MATRÍCULA DE FP EN LOS IES DE LUGO CURSO 2010-2011		
a	Matrícula en FP Galicia curso 2011-2012	42755
b	Incidencia de la matrícula en los CIFP	32,86%
c	Alumnos a distancia Galicia curso 2011-2012	957
d	Crecimiento total matrícula FP Galicia 2008-2012	8009
e	Crecimiento anual matrícula desde 2008-2009 sin alumnos a distancia	6,3%
f	Matrícula en FP Galicia estimada curso 2010-2011	26992
g	Participación de la población de Lugo en Galicia	11,54%
m	Matrícula en FP IES de Lugo estimada curso 2010-2011	3115

Tabla 154. Datos para validar la matrícula en FP

misma fuente nos permite calcular un crecimiento anual del 6,3%. Aplicado a la matrícula actual, representa aproximadamente 27.000 alumnos inscri-

¹¹⁶ Visto el 14mar2012 en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/3595>

tos en los IES de Galicia para cursar FP en 2010-2011, cuando se realizó el trabajo de campo.

Hemos considerado que la población de la FP se encuentra entre los 16 y 49 años. Según datos consultados en el sitio web del INE¹¹⁷, la población de la provincia de Lugo en la franja seleccionada representa el 11,54% de la total de Galicia. Hemos aplicado dicho coeficiente a la cifra anterior, de lo cual obtuvimos la cantidad estimada de unos 3.100¹¹⁸ matriculados en cursos de FP, en los IES de Lugo para el curso 2010-2011. La cifra que obtuvimos es semejante a la de 3.071 obtenida en el relevamiento. Entendemos que el dato de la encuesta es muy aceptable para ser utilizado en la investigación.

Por analogía, hemos validado la cifra de Bachillerato, porque se trata de 32 datos. De los ocho centros que no aportaron número de alumnos, se sabe que tres no tenían oferta de Bachillerato, de manera que faltaría el número de los alumnos de cinco centros. En definitiva, como tendencia y dadas las cifras obtenidas, el razonamiento anterior acerca de la incidencia de la ESO, en el sistema de IES, nos ha parecido pertinente y relevante.

En este acercamiento inicial al contexto del proyecto, encontramos que la ESO es el nivel educativo de la oferta de los IES, que impacta sobre mayor número de personas. Por lo tanto, podría ser el foco de la práctica docente; es decir, que el desarrollo de métodos pedagógicos y didácticos debería estar más centrado en esta población. No obstante, esto no implica que los demás niveles sean minusvalorados, sino más bien, que la ESO no debería ser menos importante que cualquiera de los otros dos. Este razonamiento se adscribe a la noción de *perspectivas* que proponemos en el título del proyecto. Antes de las condiciones materiales, pensamos que son necesarias las condi-

¹¹⁷ Se construyó la tabla de población de ambos sexos de Lugo de entre 11 y 49 años al 1set2010 con la herramienta disponible en: <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do?per=01&type=db&divi=EPOB&idtab=6> y se construyó la tabla de población de ambos sexos de Galicia de entre 11 y 49 años al 1set2010 con la herramienta disponible en: <http://www.ine.es/jaxiBD/tabla.do?per=01&type=db&divi=EPOB&idtab=4>. Luego se compararon ambas y se calculó el resultado estimado según los datos publicados por la Xunta de Galicia en el enlace mostrado en la nota previa.

¹¹⁸ Para calcular la tasa de crecimiento se restó en la matrícula total (42755) y en el crecimiento real (8009) los alumnos a distancia (957), que no había en 2008-2009. $e = \frac{\log \{1 + (d - c) / (a - c)\}}{\log 3} \times 100$
Se calculó la matrícula en Lugo (m) con el siguiente algoritmo: $m = [g * a * (1 - b)] / (1 + e)$

ciones mentales, alineadas con la realidad de la demanda educativa que tienen los centros.

Lo que estamos exponiendo no tiene el propósito de cuestionar la actitud de los claustros en relación a sus preferencias. Es más, está completamente fuera de nuestro trabajo, pues no se ha indagado - ni pretendido indagar - conocer cuál es la opinión de los profesores sobre impartir sus clases en uno u otro nivel. Si existen emergentes, estos han surgido espontáneamente.

Otras relaciones que se deducen de los datos de la visión general es que los docentes interinos habrían representado más del 20% de los funcionarios docentes en el curso 2010-2011. El ratio de alumnos totales por docente habría sido menor a siete; si se excluye FP, menor a cinco; si se considera solamente la ESO, entre tres y cuatro alumnos por profesor; y, el número de alumnos en la ESO habría duplicado a los del bachillerato.

La tradición de los IES es la formación intelectual preuniversitaria. Los alumnos de la ESO no estarían imbuidos de esa lógica, pero parecería una aspiración de los claustros inculcarla, en cuanto aquella vocación no parece haber cambiado. Sin embargo, la hipótesis de la proporcionalidad entre históricos y neófitos no se cumple (Perrenoud, 2006). No hay un predominio de alumnos herederos de la clase culta; por lo tanto, no hay una inmersión de pobres entre ricos – intelectualmente hablando -, que permita reemplazar progresivamente los valores y los gustos de su clase – léase nivel socio-económico-cultural - de origen (p. 87).

Una mirada a las cifras que estamos presentando sugiere que, en cuanto los alumnos de la ESO superaban ampliamente al resto y en particular duplicaban a los de Bachillerato, podría ser difícil que se cumpliera la pretensión de adaptación, la creación del *habitus intelectual* (Perrenoud, 2006). Así, parece que el contexto estaría preparado más para producir un perverso conflicto sistémico, que para producir un benéfico conflicto cognitivo. Es posible que la ESO debiera tener su propio espacio, tanto físico como del sentido del trabajo escolar que debe realizarse en ese nivel; y, para eso podría ser nece-

sario crear instituciones específicas, que no repliquen ni la Primaria, ni el Bachillerato. Una alternativa conciliadora podría ser estructurar la educación no universitaria en obligatoria y no obligatoria, organizando la infraestructura, y demás recursos, alineados a dicho enfoque, como parecen estar diseñados los CPI¹¹⁹.

En otras palabras, es difícil que una minoría imponga sus concepciones del mundo y sus modos de actuación a una mayoría, cuando el método de adaptación que se pretende es la inmersión. Podría resultar esclarecedor discutir si la irrupción de la ESO en el antiguo Bachillerato debería compararse con una reedición de las invasiones bárbaras (Les invasions barbares, 2003).

La incorporación de la educación y de la evaluación de, y por, competencias básicas podría constituir un paso innovador hacia la creación del espacio propio de la ESO, aunque la LOE plantee que es una aspiración aplicable a toda la Educación Secundaria. Así, pues, un dato relevante era conocer en qué estado de desarrollo se encontraría la evaluación por competencias.

Aquí vale diferenciar nuestro sentido de los términos *de competencias* y *por competencias*. La evaluación de competencias es factible a partir de cada asignatura individualmente y se hablaría de cómo están las competencias en tal o cual asignatura. Sería el caso de lo que podríamos denominar *homo-alumnus-curriculi*. En cambio la evaluación por competencias, no está subordinado a cada asignatura, sino a la utilización conjunta de varias o de todas, para hacer evidente un nivel de competencia. Sería el caso de un *homo-alumnus-catus*, que es el que favorecemos y promovemos.

A la pregunta sobre el estado del arte – en el IES -, habíamos supuesto tres posiciones, y el ítem admitía seleccionar más de una opción. Así, tenemos datos que sugie-

EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	
IES Discutiendo el tema	27
IES Estudiando el tema	24
IES Diseñando instrumentos	15
IES que respondieron a esta pregunta	36
Población total de IES	40

Tabla 155. Evaluación por competencias

¹¹⁹ No hemos investigado el relacionamiento interno en los CPI, como hemos explicado previamente. Estamos señalando que existen centros educativos donde se concentra la educación obligatoria - Primaria y Secundaria -, por lo cual, la propuesta no es una innovación ni una idea descabellada. Intentamos, simplemente, visualizar los elementos disponibles en un arreglo diferente. Apelamos, nuevamente, al ejemplo de reubicar los muebles para ganar con el cambio.

ren que alrededor de dos tercios de los centros estaban estudiando o discutiendo el tema, pero solo un tercio ha comenzado a diseñar instrumentos de evaluación. Según los comentarios de la fase previa, y algunos otros recibidos durante el trabajo de campo, se habría comenzado por la competencia lingüística. Parece razonable que el proceso de implantación sea lento y se extienda en el tiempo (Berman, 1981). Un director había sugerido que era trabajo de planificación y acuerdos para un año entero: *A lo largo de todo un curso. Eso no es trabajo de una reunión, ni de un día...* (Director cinco). Creemos que, en principio, ese podría ser el tiempo que llevaría cada una de las ocho competencias.

Durante el trabajo de la fase preliminar habíamos observado, en centros urbanos, cierta manifestación de orgullo por los niveles académicos del Bachillerato. En algunos IES de fuera de Lugo surgió el tema. Por ejemplo, algunos departamentos planteaban metas de aprobación de la selectividad para el ingreso a la universidad - en sus planificaciones -; y sin ser esto objetable, constituían el núcleo de su práctica. De este modo, podría ser que en algunos centros se estuviera llevando a la práctica cierta forma de preselección en la ESO, lo cual vendría a ser contradictorio con su naturaleza inclusiva, por ser una etapa obligatoria. Pensamos que podría existir un ámbito de discusión respecto a la especialización de los centros, cuando existe más de uno. Tal vez, un IES podría concentrar su oferta en la ESO, mientras otros lo hacen en niveles superiores.

Cuando preguntamos a un subdirector al respecto, su primera respuesta fue que no era posible sacar la ESO, porque los profesores se quedarían sin trabajo. No creímos que la práctica del IES estuviera centrada en el alumno. Si la ESO es percibida - al menos en los IES tradicionalmente con Bachilleratos -, como un mal necesario para crear o mantener puestos de trabajo, quizás debería revisarse todo el sistema, comenzando por la propia función docente. Pero, asumiendo que tal revisión es política y socialmente impracticable, un intercambio de matrícula entre IES de la misma ciudad, que no afecte significativamente - con este término por acordar - los puestos de fun-

cionarios docentes, podría favorecer la construcción de una tradición de la ESO con su propia epistemología, carácter y prácticas pedagógico-didácticas.

- (i) Una epistemología teleológica ordenada a la formación del individuo como persona en un espacio y tiempo determinado.
- (ii) Un carácter eminentemente inclusivo que pudiera contener a cada individuo de cada cohorte.
- (iii) Unas prácticas pedagógico-didácticas que no solo apuntaran a la instrucción de ciertos saberes, fundamentalmente provisionales, - que son medios y no fines (Bernstein, 1998; 2000) -, sino al desarrollo del potencial personal, sin pretender determinar su aplicación futura, pero dispuestas para orientarlo.

Así, el foco sería, según se ha planteado en la LOE, apoderar a los futuros hombres y mujeres de unas competencias que les permitan elegir su futuro. Eso de la búsqueda de la felicidad que suena tan bien en los textos fundacionales. Qué docente se requiere para este ambiente y cómo se forma, sería un emergente valioso.

Más allá de las ideas, en la provincia de Lugo existían tres centros que no ofrecían Bachillerato pero sí ESO. Uno tenía FPCM; otro PCPI, que en cierto modo es una extensión de la ESO. Uno más, solamente ofrecía ESO. Todo esto cuando realizamos el trabajo de campo, pero continuaba en el curso 2011-2012. En toda Galicia, los centros que impartían ESO, pero no ofrecían Bachillerato, en el curso 2011-2012, eran 36. De éstos, 15 estaban dedicados exclusivamente a la ESO; 19 agregaban PCPI; y dos combinaban ESO y FPCM¹²⁰. Aquí y en el presente, habría una oportunidad de discutir e investigar, sobre el terreno, si un ambiente dedicado exclusivamente a la ESO podría obtener mejores resultados que los que se han cuestionado hasta hoy. Naturalmente haría falta una voluntad concreta y manifiesta desde la AE.

La voluntad de la AE, en el sentido que discutimos, no sería una innovación, pues existe el antecedente de los CIFP. La AE transformó siete IES en CIFP

¹²⁰ Información pública para el año corriente vista el 15mar2012 en: <https://www.edu.xunta.es/webcentros/BuscaCentros.do>

para el curso 2011-2012, alcanzando una red de 20 centros. A la especialización de los CIFP se le atribuye un aumento de la matrícula en los cursos de FP¹²¹. Quizás podría ocurrir lo mismo con la ESO. Y quizás, también, un grupo de docentes interesados en poner en práctica un proyecto e investigar, podrían, en el futuro, sentar las bases para una especialización profesional que debería empezar en los estudios de grado.

5.1 Resultados del procesamiento de los datos obtenidos

En esta sección vamos a presentar los resultados de los datos correspondientes a los cuestionarios sobre valoración del cargo de director y sobre tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias. La población objetivo eran 197 sujetos que, o bien integraban los equipos directivos, o eran orientadores.

Hemos recuperado cuestionarios cumplimentados en diferente grado por 166 participantes, lo que representa el 84% de la población. Para una fiabilidad del 95%, con un error del 5%, aplicando la fórmula mostrada en la fase preliminar, sería necesaria una muestra de 131 sujetos¹²².

Obtuvimos los formularios de las 40 direcciones, aunque en un caso solamente fue la devolución de todo el paquete como fue entregado. El silencio también es una forma de respuesta, hemos dicho antes. 35 vicedirectores, de 38. 32 jefes de estudio y 32 secretarios. 27 orientadores. En el caso de los orientadores y en el de los directivos hemos considerado tanto la posibilidad de no querer participar –incluyendo falta de tiempo para hacerlo-, como la de que no hubieran tenido conocimiento del proyecto. Como mencionamos previamente, la entrada al centro fue a través del director y éste tenía discrecionalidad para decidir en el interior de su IES. En adelante, creemos que lo importante es trabajar con los datos obtenidos.

¹²¹ “[el conselleiro de educación] explicou que ao incremento de alumnado contribuíu de forma significativa a transformación de sete institutos en sete Centros Integrados de Formación Profesional (CIFP)” Visto el 31jul2012 en: <http://www.edu.xunta.es/web/node/3595>

¹²² $n = k^2 \cdot N \cdot p \cdot q / [e^2 \cdot (N-1) + (k^2 \cdot p \cdot q)]$ Para nivel de confianza 95% ($k=1,96$) y error 5%, resulta \rightarrow
 $n = 1,96^2 \times 197 \times 0,5 \times 0,5 / [0,05^2 (197 -1) + 1,96^2 \times 0,5 \times 0,5] = 0,96 \times 197 / (0,0025 \times 197 + 0,96) = 38,4 / 1,0575 \sim 131$

Hemos ordenado esos datos acumulando, por un lado, los resultados de los cinco cargos – toda la población - y, por otro, separadamente, el de los directores. Así podremos comparar la perspectiva del colectivo que incluye al director, con la de éstos frente al total. También, podríamos haber comparado al director con el resto sin incluirlo, ha sido una decisión metodológica. Partimos del supuesto de que el director integra el colectivo, de manera que su opinión influye y es influida dentro de la comunidad. Hemos pensado que segregar al director del conjunto implicaría que su opinión es privada, no la expone o discute. Creemos, según nos manifestaron en los centros que observamos en la fase preliminar, que precisamente las reuniones de los equipos directivos y de la CCP son ámbitos donde el director da su parecer y en esa línea, al valorar las respuestas de todos, entendemos que deben estar agregadas también las suyas.

El primer cuestionario constaba de 19 ítems. Aquí, presentamos los resultados de los primeros 18, el ítem 19 fue comentado cuando se trató el GDE. Los datos se muestran en orden decreciente dentro de cada ítem.

5.1.1 Duración del mandato del director – ítem 1

Más de la mitad de los directores manifestaron su acuerdo con el plazo establecido para ejercer la dirección de los IES. Este dato coincide con las respuestas obtenidas de toda la población. Además resulta interesante el hecho de que el orden de preferencia de los dos grupos coincida totalmente.

¿Qué duración piensa que debería tener el mandato del director? Puede señalar varios...	
La actual es acertada	23
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido postularse de nuevo si lo desea	10
El número de períodos de reelección debería ser ilimitado	4
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido dejar el cargo	3
Formularios con respuesta en esta pregunta	38
Población total	40

Tabla 156. Duración del mandato del director (directores)

El marco legal que se aprobó durante el curso 2010-2011, de acuerdo con la LOE, reguló la evaluación requerida por un decreto de 2007. Éste había es-

tablecido que la designación, tras el proceso de selección, sería por cuatro años. Si el director deseara continuar en el cargo, podría ser designado nuevamente hasta dos veces más y podría permanecer hasta 12 años, previa evaluación. Luego, debería someterse a un nuevo proceso de selección o dejar el cargo. Ya hemos comentado este extremo en la sección anterior.

Lo práctico es que un director puede abandonar el cargo al término de cuatro años, o continuar, y que este marco es aceptable para un poco más de la mitad de todos los directivos. El resto, los que no estaban de acuerdo con esta modalidad, se dividieron entre

¿Qué duración piensa que debería tener el mandato del director? Puede señalar varios...	
La actual es acertada	57,14
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido postularse de nuevo si lo desea	26,62
El número de períodos de reelección debería ser ilimitado	13,64
Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido dejar el cargo	9,09
Formularios con respuesta en esta pregunta	154
Población total	197

Tabla 157. Duración del mandato del director (todos)

las siguientes opciones, pero ninguna de ellas superó la cuarta parte de las voluntades. De hecho, la segunda es una variante acotada de la vigente. Es decir, que si acumulamos ambos resultados, podría decirse, que más de tres cuartas partes de los consultados opinaron, que era conveniente, que el director lo fuese por más de un período cuatrienal.

Esta primera lectura merece una discusión adicional, por cuanto no todos los directores en ejercicio, durante el relevamiento, habían sido designados por el mecanismo básico de la selección y valoración de sus antecedentes, y su proyecto de dirección. Por lo tanto, sería oportuno analizar las variantes que ofrece la legislación y que caben en el concepto general de la pregunta que se ha formulado. Lo trataremos más adelante.

5.1.2 Formación para la función de director – ítem 2

Más de dos tercios de los directores opinaron que la formación para el cargo debería ser un requisito para postularse. En el colectivo, la proporción es un

poco menor, pero ampliamente mayoritaria. En oposición, un 10% de directores cree que no es necesaria, pero en el total el porcentaje es inferior.

La precedencia de las opciones es similar en ambos conjuntos de respuestas. Habría una noción general de que el ejercicio de la dirección requiere de

¿Considera que sería preciso recibir formación preparatoria antes de ejercer la función de director?	
La formación previa debería ser un requisito para postularse	27
Sí, es imprescindible, pero luego de ser elegido	8
No es necesario	4
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 158. Formación para la función de director (directores.)

Es posible que la falta de vocaciones se viera incrementada si fuera obligatorio tomar un curso, cuyo beneficio en términos de obtener la dirección sería

¿Considera que sería preciso recibir formación preparatoria antes de ejercer la función de director?	
La formación previa debería ser un requisito para postularse	58,49
Sí, es imprescindible, pero luego de ser elegido	32,70
No es necesario	8,81
Formularios con respuesta en esta pregunta	158
Población total	197

Tabla 159. Formación para la función de director (todos)

formación específica para el cargo, aunque una minoría indicara que no era necesario.

La perspectiva de la formación previa ha sido tomada de la historia reciente. Un director había comentado que a fines de los noventa existía el requisito.

incierto; y, a más, que pondría en evidencia la voluntad del candidato potencial. Una intención, que según hemos visto en el terreno, pocas veces se divulga antes de que sea inevitable. Utilizamos este término porque su indeterminación es similar a la incertidumbre de la realidad.

El momento de la formación, y las consecuencias de su realización en un período de actuación normal del director en ejercicio - parafraseando a Kuhn (1962; 2004) -, merecen un comentario adicional.

5.1.3 Experiencia previa en equipos directivos y formación – ítem 3

Como una alternativa de la pregunta anterior, intentamos conocer si la experiencia de participar en un equipo directivo podría ser un sustituto acep-

table de la formación para ejercer la dirección. En principio los directivos pensaban que sí.

Alrededor de dos quintos se manifestaron a favor de la experiencia como sustituto aceptable de un curso ad hoc para director, pero hubo un poco más de una cuarta parte que cree que no son equivalentes.

Otras dos opciones sugerían la obligatoriedad de tener ante-

cedentes como directivo para acceder a la dirección, más allá de que dicha experiencia sustituyese o no una formación específica. Entre ambas recogen entre un quinto del total y un cuarto de los directores. Es decir que los directores parecen considerar más importante la experiencia en equipos directivos, que sus colaboradores inmediatos.

¿Considera que la experiencia previa en equipos de dirección puede sustituir toda o parte de una formación preparatoria específica para ejercer la función de director?

Sí, porque los equipos directivos comparten información y responsabilidades	16
No, porque la formación sistemática amplía la perspectiva para ejercer el cargo	10
Sí y debería ser un requisito para acceder a la dirección	8
No, pero debería ser un requisito para acceder a la dirección	3
No tengo opinión formada	1
Formularios con respuesta en esta pregunta	38
Población total	40

Tabla 160. Experiencia previa y formación para director (directores)

¿Considera que la experiencia previa en equipos de dirección puede sustituir toda o parte de una formación preparatoria específica para ejercer la función de director?

Sí, porque los equipos directivos comparten información y responsabilidades	42,41
No, porque la formación sistemática amplía la perspectiva para ejercer el cargo	27,85
Sí y debería ser un requisito para acceder a la dirección	11,39
No, pero debería ser un requisito para acceder a la dirección	9,49
No tengo opinión formada	8,86
Formularios con respuesta en esta pregunta	159
Población total	197

Tabla 161. Experiencia previa y formación para director (todos)

rectores y para el conjunto.

Otra acumulación de las respuestas, en cambio, daría cuenta de que alrededor de dos tercios de todos los encuestados y de los directores, considerarían

Hay una cantidad residual de respuestas de participantes que no se han formado opinión sobre el tema. Pero, en suma, dos tercios creen que hay que pasar por un equipo directivo antes de llegar a la dirección.

La precedencia de las respuestas es similar para di-

apropiado que los futuros directores tuviesen experiencia previa en equipos directivos.

Pensamos que deberíamos discutir qué consecuencias podría tener esta concepción, para la conformación de equipos y la rotación de los directivos no directores, en un contexto que favorezca una sucesión ordenada del director.

5.1.4 Horario estatutario de la función de director – ítem 4

En este ítem los participantes podían seleccionar más de una respuesta por lo cual la suma no coincide con el número de formularios.

Dos tercios de los directores creían que el tiempo era insuficiente. Pero este resultado debe ajustarse en función de la siguiente opción en orden de precedencia, con lo cual, al menos 31 directores pensaban que las actividades del cargo deberían tener asignadas más horas.

Para llegar a este número calculamos que entre las dos respuestas preferidas suman más cantidad que los formularios. El exceso es el número mínimo de directores que necesariamente debieron haber optado por una sin optar por la otra,

¿Considera suficiente el tiempo estipulado para tareas de directivo en el caso de su IES? Puede señalar varios...	
El tiempo total de permanencia en el IES estipulado para los docentes es insuficiente para realizar las tareas del director	27
El director debería tener dedicación exclusiva al cargo	16
Es adecuado el tiempo estipulado actualmente	2
Sobra tiempo para atender la dedicación a la dirección	0
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 162. Horario formal de la función director (directores)

por lo cual son personas diferentes. El resultado es el mínimo y potencialmente, todos los participantes podrían haber seleccionado una de las dos. El cálculo permite conocer el piso y éste supera los tres cuartos como hemos descrito, 31.

El orden de preferencia entre todos los participantes repite el de los directores, aunque la proporción es diferente. Por ejemplo, la mitad creía que el tiempo era insuficiente y el 40% pensaba en dedicación exclusiva, pero, en conjunto, no superan el total. Podría tratarse de que las mismas personas hayan seleccionado ambas respuestas.

¿Considera suficiente el tiempo estipulado para tareas de directivo en el caso de su IES? Puede señalar varios...	
El tiempo total de permanencia en el IES estipulado para los docentes es insuficiente para realizar las tareas del director	50,96
El director debería tener dedicación exclusiva al cargo	40,65
Es adecuado el tiempo estipulado actualmente	18,47
Sobra tiempo para atender la dedicación a la dirección	0,64
Formularios con respuesta en esta pregunta	158
Población total	197

Tabla 163. Horario formal de la función director (todos)

rir una percepción sobre cómo utilizan el tiempo los directivos y deberíamos hacer un comentario sobre esa opinión, luego.

5.1.5 Horario real de la función de director – ítem 5

Este ítem abordaba algunas consecuencias de la asignación del tiempo de dirección. También propusimos seleccionar más de una opción. Nuestro interés era puntual, lo personal del directivo y lo profesional docente.

Cuatro quintos de los directores consideraron que dedicaban a las tareas de dirección más tiempo del previsto formalmente, lo cual se alineaba con las respuestas de los ítems relacionados. Un dato anticipado. Lo que no se podía anticipar era que más directores seña-

laran *afecta mi vida privada y mi tiempo personal fuera del centro* en comparación con los que señalaron *afecta mi actividad docente*. Indudablemente hay formularios donde se han seleccionado las tres, pero en estas dos últimas opciones podría no coincidir ninguno. No intentamos presentar ese cuadro, aunque existe, evidentemente, el dato a disposición. Creemos que, para el informe, vale lo que hemos señalado.

Cuando se comparan los datos de los directores con las respuestas del total de la población, aparece una secuencia de precedencia similar, varían algu-

Más significativo es que mientras solamente dos directores consideraron suficiente el tiempo, entre los directivos en general esta opinión sube hasta casi un quinto, es decir casi cuatro veces más. Esto podría suge-

¿Estima que usted personalmente dedica a las tareas de directivo más tiempo que el previsto legalmente? Puede señalar varios...	
Dedico más tiempo del previsto	33
Afecta mi vida privada y mi tiempo personal fuera del centro	22
Afecta mi actividad docente	16
Dedico el tiempo previsto o menos	2
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 164. Tiempo dedicado a tareas directivas (dir.)

nas proporciones. En particular, *afecta mi actividad docente* tiene menos influencia en el total que en los directores por separado: menos de un tercio en el primer caso y dos quintos entre los últimos.

El dato que nos interesa para la investigación es que las tareas directivas afectan tanto la vida privada como la actividad docente de los directivos, y que esa opinión la comparten – en todo o en parte -, de un tercio a casi el 85% de todos los directivos; y, de la cuarta parte al total de directores.

¿Estima que usted personalmente dedica a las tareas de directivo más tiempo que el previsto legalmente? Puede señalar varios...

Dedico más tiempo del previsto	80,41
Afecta mi vida privada y mi tiempo personal fuera del centro	51,35
Afecta mi actividad docente	32,43
Dedico el tiempo previsto o menos	5,41
Formularios con respuesta en esta pregunta	157
Población total	197

Tabla 165. Tiempo dedicado a tareas directivas (todos)

Creemos que deberíamos discutir acerca de la docencia directa de los integrantes del equipo directivo.

5.1.6 Marco legal del cargo de director – ítem 6

El marco legal encierra literalmente el ámbito de actuación del director y su equipo. Hemos obtenido respuestas diversas en el ítem, que ofrecía alternativas, y también podían seleccionarse en conjunto. Así, prácticamente la mitad de los directores opinó que *la normativa sobre aspectos burocráticos es excesiva*. Relativamente cerca -15 contra 19- están los que pensaban que *la normativa deja un margen para que el director marque su impronta en aspectos pedagógicos*, lo cual supondría una base moderadamente optimista para llevar adelante la iniciativa de este proyecto. Las grandes ideas - y las pequeñas - comienzan en la cabeza. No solamente en el sentido de pensamiento, lo cual haría de lo dicho una perogrullada, sino en el sentido de la convicción.

Una cuarta parte de directores creía que *el CE o el claustro de profesores refuerzan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica*; y otra cuarta parte opinó exactamente lo contrario. Dos los consideraron neu-

tros. Cuatro directores seleccionaron al mismo tiempo las opciones dos y tres de la tabla. Uno, la dos y la seis.

Una operación simple nos indica que habría 23 directores que consideran, o

¿Cuál es su opinión acerca de la normativa sobre el ejercicio de su cargo directivo? Puede señalar varios...	
La normativa sobre aspectos burocráticos es excesiva	19
La normativa deja un margen de libertad para que el director/equipo directivo marque su impronta en aspectos pedagógicos.	15
El Consejo Escolar o el Claustro de profesores refuerzan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	11
El Consejo Escolar o el Claustro de profesores limitan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	10
La normativa es precisa en todos los aspectos de la función: burocráticos y pedagógicos	5
Creo que ni el Consejo Escolar ni el Claustro afectan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	2
Formularios con respuesta en esta pregunta	37
Población total	40

Tabla 166. Marco legal del cargo de director (directores)

bad, que no consideraban posible su intervención efectiva en cuestiones pedagógicas.

Los datos acumulados de todos los participantes muestran resultados similares a los de los directores, el mismo orden de precedencia y habría una variación para mencionar: que menos proporción del total ve un obstáculo para la iniciativa pedagógica del director en los órganos colectivos. Esto podría explicarse porque los encuestados forman parte del claustro.

¿Cuál es su opinión acerca de la normativa sobre el ejercicio de su cargo directivo? Puede señalar varios...	
La normativa sobre aspectos burocráticos es excesiva	46,67
La normativa deja un margen de libertad para que el director/equipo directivo marque su impronta en aspectos pedagógicos.	40,00
El Consejo Escolar o el Claustro de profesores refuerzan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	25,33
El Consejo Escolar o el Claustro de profesores limitan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	19,33
La normativa es precisa en todos los aspectos de la función: burocráticos y pedagógicos	9,33
Creo que ni el Consejo Escolar ni el Claustro afectan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica	6,67
Formularios con respuesta en esta pregunta	150
Población total	197

Tabla 167. Marco legal del cargo de director (todos)

Lo que resulta significativo es que casi un quinto de los directivos estaría cuestionando la actuación de dichos órganos en materia pedagógica.

Creemos necesario discutir este resultado por cuanto ejercer la dirección pedagógica, como señala la LOE, sugiere algo más que el mero cumplimiento estricto de normas totalmente desarrolladas.

5.1.7 Incentivos para mejorar el desempeño del cargo de director – ítem 7

En este ítem propusimos una escala de Likert de cuatro niveles para identificar tendencias sobre las preferencias de los directivos. Hemos considerado que favorecerían una opción quienes señalaron los dos niveles superiores, y que no la favorecerían quienes optaron por los dos inferiores. La tabla está presentada en orden decreciente y se indica cuántas personas respondieron en cada propuesta.

Casi todos los directores creen que *mayor compensación económica que la actual* promovería *el ejercicio más efectivo de la función de director*. Esto sugiere que los participantes creían que la compensación por el cargo era inadecuada. Y nada más. Otras discusiones pondrían en tela de juicio la honestidad del trabajo que realizaban los directores de la encuesta.

¿Qué incentivos cree que deberían agregarse a los actualmente en vigencia para promover el ejercicio más efectivo de la función de director?					
Indique la importancia... desde 1... a 4 como máximo	1	2	3	4	R
Mayor compensación económica que la actual	1	1	9	28	39
Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida	2	9	14	12	37
Liberación total de la docencia mientras se ejerce	6	10	7	14	37
Participar en la formación de otros docentes y/o directores	9	9	12	7	37
Acceder a un retiro incentivado luego de determinado tiempo como director	15	6	7	10	38
Concesión de un periodo libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez concluido el mandato	17	8	2	10	37
Facultad de promover el traslado de un porcentaje de la plantilla de profesores cada año, sin menoscabo de la carrera de los docentes involucrados	18	10	5	3	36
Trasladarse al IES de su elección al dejar el cargo de director	21	9	4	2	36
Población total					40

Tabla 168. Incentivos para mejorar el desempeño del cargo de director (directores)

Dos tercios señalaron que *lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida*, lo cual no excluye lo dicho, sino más bien lo respalda. Es

decir, las siguientes opciones de este ítem complementaron la idea más fuertemente sentida que fue la de la retribución inadecuada. Más de la mitad de los directores señalaron dejar la docencia directa.

Casi por partes iguales, una mitad de los directores vería cómo incentivo *participar en la formación de otros docentes o directores*, y la otra no. Pensamos que el resultado es interesante y merece discutirse.

Menos interesante les pareció una oportunidad de retiro incentivado al dejar el cargo. Es de las opciones que una mayoría rechazó. La opción, sin embargo, estaba vigente para todos los profesores con sesenta años cumplidos, hasta el final del curso 2010-2011.

En el extremo opuesto de las preferencias, los directores no veían como incentivo poder optar al destino *de su elección al dejar el cargo* - tres cuartas partes -, *promover el traslado de profesores a otros centros o tener un período sabático* - alrededor de dos tercios. Estos resultados son contradictorios con los comentarios que recibimos durante las entrevistas y con los obstáculos descritos en el ítem 19, por eso los discutiremos más tarde.

¿Qué incentivos cree que deberían agregarse a los actualmente en vigencia para promover el ejercicio más efectivo de la función de director?					
<i>Indique la importancia... desde 1... a 4 como máximo</i>	1	2	3	4	R
Mayor compensación económica que la actual	5,13	12,82	27,56	54,49	156
Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida	9,87	20,39	32,24	37,50	152
Liberación total de la docencia mientras se ejerce	18,71	20,65	23,23	37,42	155
Participar en la formación de otros docentes y/o directores	22,30	22,97	33,11	21,62	148
Acceder a un retiro incentivado luego de determinado tiempo como director	41,89	15,54	19,59	22,97	148
Concesión de un periodo libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez concluido el mandato	44,59	24,32	16,22	14,86	148
Trasladarse al IES de su elección al dejar el cargo de director	50,00	19,86	13,70	16,44	146
Facultad de promover el traslado de un porcentaje de la plantilla de profesores cada año, sin menoscabo de la carrera de los docentes involucrados	58,70	22,46	10,14	8,70	138
Formularios con respuesta en este ítem					161
Población total					197

Tabla 169. Incentivo para mejorar el desempeño del cargo de director (todos)

En el caso del total de la población, la secuencia es igual excepto en las dos últimas posiciones, donde se invierte. Es menos preferida la facultad de

promover traslado de profesores. No obstante, en términos absolutos, había 18 no directores que lo consideraron un estímulo para el ejercicio más efectivo de la dirección: cuatro vicedirectores, seis jefes de estudio, tres secretarios y cinco orientadores, pertenecientes a 16 centros diferentes.

Creemos que las respuestas en este ítem son ricas en perspectivas y las discutiremos más adelante.

5.1.8 Relaciones entre los actores institucionales – ítem 8

En esta pregunta hemos apelado tanto a la experiencia personal de los participantes, como a su imaginario acerca de las relaciones interpersonales en los centros en las que podrían tener que intervenir como mediadores (Mastenbroek, 1989, p. 86; 1993, p. 63). Propusimos tres alternativas en cada situación y hemos considerado las opciones *alguna vez* y *frecuentemente* como afirmativas. En todas las situaciones participan los profesores.

En el curso del ejercicio de la función directiva que ahora desempeña se ha podido encontrar con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren o pensar en alguna de esas posibilidades.				
Valore la ocurrencia de tales situaciones en su experiencia como directivo	Nunca	Alguna vez	Frec	R
"Tomar partido" junto a los profesores frente a posiciones de la Administración	5	24	10	39
Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres	5	25	9	39
Defender opciones de los estudiantes frente a las posiciones de los profesores	7	29	3	39
Defender a los profesores contra reivindicaciones de los estudiantes	8	26	5	39
Defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores	8	29	2	39
Defender puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores	16	22	1	39
El profesorado no ha apoyado el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección	20	14	5	39
Acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente	21	11	7	39
Acordar con el claustro criterios para la auto-evaluación institucional	21	13	4	38
Población total				40

Tabla 170. Relaciones entre los actores institucionales (directores)

La situación más habitual ha sido *tomar partido junto a los profesores frente a posiciones de la Administración*. Esta enunciación es ambigua porque puede interpretarse tanto como una respuesta gremial como en relación a la actuación profesional dentro del centro.

Entonces, la que verdaderamente aporta información es la siguiente, que cuenta con el mis-

mo número de respuestas afirmativas, 34: *Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres*.

El conflicto docente-alumno y el conflicto alumno-docente reúnen casi el mismo número de respuestas afirmativas, 32 y 31. Y también *defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores* con 31. Este equilibrio acumulado en el conjunto de los directores resulta significativo.

Al descartar la primera respuesta, como anotamos, la lista propuesta tiene una parte superior de cuatro situaciones y una inferior igual. Las cuatro situaciones más habituales entre los directores han sido conflictos padre-docente, docente-alumno, alumno-docente, AE-docente, sobresaliendo las primeras. Esto podría ambientar un análisis de las tensiones implícitas en la actividad de los docentes y podría ser un indicio de algunas actitudes rígidas que podrían responder a comportamientos preventivo-defensivos. Más allá, podrían constituir un fundamento de la resistencia al cambio que se ha constatado por ejemplo, en la implantación completa de la reforma inaugurada con la LOE, más allá de otros aspectos explicitados por algún director durante la fase preliminar, como la falta de formación y preparación del ambiente.

A lo dicho puede agregarse que más de la mitad de los directores nunca acordó con *el claustro criterios para evaluar el desempeño docente* o *criterios para la autoevaluación institucional*, que aparecen al final de la lista. Y que prácticamente - por partes iguales -, los directores han tenido oposición de los profesores para *el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección*.

Cuando miramos entre todos los participantes se mantiene el orden de la primera parte de la lista, pero la ocurrencia es diferente. Por ejemplo, el conflicto docente-padre aparece en más ocasiones que el conflicto AE-docente, lo cual parece razonable, pues en los roles directivos, el director tiene más peso como mediador con la AE, y los demás directivos en la relación con las fami-

lias. Podríamos decir que el resultado es coherente con la concepción de los cargos en el IES.

Por otra parte, para los directivos en conjunto, la resistencia de los docentes a iniciativas y proyectos es mencionada en menos oportunidades que en el caso de los directores. Alrededor de un tercio contra la mitad. Y, en los dos últimos ejemplos, el conjunto en general - y para quienes respondieron sobre

En el curso del ejercicio de la función directiva que ahora desempeña se ha podido encontrar con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren o pensar en alguna de esas posibilidades.				
Valore la ocurrencia de tales situaciones en su experiencia como directivo	Nunca	Alguna vez	Frec	R
"Tomar partido" junto a los profesores frente a posiciones de la Administración	11,72	68,97	19,31	145
Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres	12,24	65,99	21,77	147
Defender opciones de los estudiantes frente a las posiciones de los profesores	18,62	77,93	3,45	145
Defender a los profesores contra reivindicaciones de los estudiantes	19,73	66,67	13,61	147
Defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores	27,08	66,67	6,25	144
El profesorado no ha apoyado el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección	35,86	56,55	7,59	145
Defender puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores	39,31	57,24	3,45	145
Acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente	46,15	34,27	19,58	143
Acordar con el claustro criterios para la auto-evaluación institucional	48,95	41,26	9,79	143
Formularios con respuesta en este ítem				160
Población total				

Tabla 171. Relaciones entre los actores institucionales (todos)

dichas situaciones -, son más los que han alcanzado acuerdos para evaluar el centro o la actuación docente, que quienes nunca lo hicieron. Podría entenderse que no hay una tendencia firme en el sentido de siempre resistirse o siempre acordar. Cada caso tendría su propia historia. También, en algún sentido, viene a vitalizar la perspectiva de la singularidad de los IES.

Una visión de conjunto de las situaciones ofrecidas a opinión, da cuenta de que todas ellas han sido contempladas por - al menos -, la mitad de los participantes y algunas prácticamente por casi todos.

5.1.9 Estilo de dirección preferido – ítem 9

Presentamos las formas de llevar adelante la función directiva agrupándolas en estilo colegiado o personal centrado en el director.

Un poco más de la mitad se mostró partidario del estilo colegiado, uno del personal y 17 anotaron que dependiendo de cada caso.

Al valor de las respuestas, nos parece interesante agregar, que ninguno se mostró indiferente o no ha reflexionado sobre el tema.

Pensamos que este ítem es del tipo de las pregun-

Existen múltiples formas de concebir y desarrollar la función directiva... ¿De cuál de ellas, dada su experiencia, se muestra usted más partidario?	
Soy más partidario del estilo colegiado	21
Según para qué cosas, soy partidario de uno u otro estilo	17
Soy más partidario del estilo personal centrado en el director	1
Me es indiferente	0
No tengo opinión formada	0
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 172. Estilo de dirección preferido (directores)

tas que parecen fáciles, pero revelan situaciones que implican cierta controversia. Por ejemplo, seleccionar un estilo en particular, sea colegiado o personal, cuando existe la alternativa que quedó en segundo lugar, podría tener consecuencias para la acción. El caso de quien seleccionó el estilo personal es único, pero, 21 directores que seleccionaron el estilo colegiado, podrían estar limitando su capacidad de toma de decisiones.

Existen múltiples formas de concebir y desarrollar la función directiva... ¿De cuál de ellas, dada su experiencia, se muestra usted más partidario?	
Soy más partidario del estilo colegiado	57,96
Según para qué cosas, soy partidario de uno u otro estilo	39,49
Soy más partidario del estilo personal centrado en el director	1,91
No tengo opinión formada	0,64
Me es indiferente	-
Formularios con respuesta en esta pregunta	157
Población total	197

Tabla 173. Estilo de dirección preferido (todos)

En el conjunto de encuestados, los números son similares con diferencias poco significativas en más para el colegiado, y en menos para el caso a caso y el personal. Pero una persona no tenía opinión forma-

da: un orientador. En primera, instancia habríamos esperado mayor incidencia del estilo colegiado entre el grupo total. También habríamos anticipado una tendencia más central con prevalencia del caso a caso; sin embargo, los datos obtenidos son estos. Discutiremos luego cómo influye esto en la implantación de iniciativas locales y, también, si esta tendencia propicia una

mayor y más minuciosa regulación desde la AE frente a lo que podría percibir como inmovilidad en los IES.

5.1.10 Efecto de los estilos de dirección – ítem 10

En el ítem diez hemos puesto algunos conceptos más o menos recurrentes para comparar los estilos de dirección y hemos ordenado las respuestas en orden decreciente en relación al estilo co-

Compare los dos estilos y diga de cuál de ellos cree que se deducen en mayor medida las consecuencias que se relacionan			
	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Fortalece el compromiso de los docentes	0	1	38
Da más satisfacción al profesorado	0	3	36
Profundiza la democracia escolar	1	3	35
Produce mayor coherencia pedagógica	3	4	30
Se consigue más eficacia	7	12	20
Es más cómodo para el Director	13	7	17
Da lugar a más conflictos	25	9	4
Formularios con respuesta en todas las opciones de esta pregunta			39
Población total			40

Tabla 174. Eficacia de los estilos de dirección (directores)

legiado. En esencia hemos propuesto la variante de una escala de Likert con tres niveles.

El punto de mayor interés para nuestra investigación es *Produce mayor coherencia pedagógica*. Es decir, en una investigación sobre las perspectivas para implantar modelos de evaluación de aprendizajes desde la gestión, estos datos sugieren que, al menos 34 directores, creían que deberían proceder en ese tema con un estilo colegiado. Y lo fundamentarían además, porque *Fortalece el compromiso de los docentes*, *Da más satisfacción al profesorado*, *Profundiza la democracia escolar* y *Se consigue más eficacia*.

No obstante, hay nueve directores que creían que cualquiera de los dos estilos daba lugar a conflictos, lo cual sugiere (i) que el conflicto es inevitable en los centros, lo que no es nuevo; y, (ii) que no se relaciona necesariamente con el estilo de dirección. Pero esta respuesta debería leerse a la inversa, todos los demás parecería que creen que utilizar un estilo o el otro podría eliminar los conflictos. Coincidimos en que cada estilo puede evitar algún tipo de conflicto determinado, pero no creemos que sea posible hacerlos desaparecer de

los centros educativos. Y a más, si el director debiera intervenir, probablemente sería para tomar una decisión. Aunque más no sea ponerle plazo a la solución.

La consulta general prácticamente replica los resultados de los directores. La diferencia de orden entre el segundo y tercer lugar se

debe al criterio

de ordenamiento, pero al sumar las dos columnas de la derecha ambas tablas coinciden.

Discutiremos más adelante las consecuencias para el proyecto de modelos de evaluación.

5.1.11 Aplicación de estilos de dirección – ítem 11

En este ítem nos hemos aproximado un poco más al terreno práctico y le pedimos a los directivos su opinión para aplicar los estilos de dirección a situaciones más concretas. El estilo cole-

Compare los dos estilos y diga de cuál de ellos cree que se deducen en mayor medida las consecuencias que se relacionan				
	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado	R
Fortalece el compromiso de los docentes	-	6,41	93,59	156
Profundiza la democracia escolar	0,65	7,10	92,26	155
Da más satisfacción al profesorado	-	10,90	89,10	156
Produce mayor coherencia pedagógica	5,19	10,39	84,42	154
Se consigue más eficacia	17,42	21,29	61,29	155
Es más cómodo para el Director	49,34	19,08	31,58	152
Da lugar a más conflictos	62,09	23,53	14,38	153
Formularios con respuesta en esta pregunta				160
Población total				197

Tabla 175. Eficacia de los estilos de dirección (todos)

Desde su experiencia valore cuál [estilo] le parece más o menos adecuado para afrontar las tareas básicas de la dirección que se señalan a continuación			
	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado
Favorecer un buen clima personal	1	6	32
Coordinación de la enseñanza	4	3	32
Proyectos de cambio (mejora de resultados escolares, prácticas, etc.)	3	5	31
Organización de horarios, espacios, etc.	16	3	20
Localización y provisión de recursos	18	6	15
Control de deberes de los profesores	19	5	15
Representación del centro	24	8	7
Tareas burocráticas	27	6	6
Formularios con respuesta en todas las opciones de esta pregunta			39
Población total			40

Tabla 176. Aplicación de estilos de dirección (directores)

giado es el más adecuado para *Favorecer un buen clima personal*, *Coordinación de la enseñanza* y *Proyectos de cambio* (mejora de resultados escolares, prácticas, etc.). El estilo personal es el más adecuado para *Tareas burocráticas*, *Representación del centro* y *Control de deberes de los profesores*.

Si volvemos al ítem nueve, encontraremos que al menos seis de los directores que propusieron su opción por el estilo colegiado, han debido elegir necesariamente el estilo personal en la opción *tareas burocráticas*. De esto deducimos que la opción formal por un estilo no coincide con la opción práctica. Este fenómeno fue discutido en el marco teórico, cuando presentamos la diferencia entre el discurso explícito acerca de las prácticas y el implícito que se deduce de la observación (Argyris y Schön, 1974). Argyris (2009) comentaba que los mismos actores no eran conscientes de esas incongruencias (p.79).

Los horarios y los recursos se atribuyen por partes iguales a los dos estilos.

Cuando analizamos los resultados de toda la pobla-

Desde su experiencia valore cuál [estilo] le parece más o menos adecuado para afrontar las tareas básicas de la dirección que se señalan a continuación				
	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado	R
Coordinación de la enseñanza	6,37	5,73	87,90	157
Favorecer un buen clima personal	1,27	13,38	85,35	157
Proyectos de cambio (mejora de resultados escolares, prácticas, etc.)	3,85	14,10	82,05	156
Organización de horarios, espacios, etc.	33,97	16,03	50,00	156
Control de deberes de los profesores	37,01	17,53	45,45	154
Localización y provisión de recursos	31,61	23,23	45,16	155
Representación del centro	42,86	20,78	36,36	154
Tareas burocráticas	65,16	14,84	20,00	155
Formularios con respuesta en esta pregunta				161
Población total				197

Tabla 177. Aplicación de estilos de dirección (todos)

ción coinciden los cuatro primeros, aunque se invierte el orden de la cabeza. La *Coordinación de la enseñanza* precede las preferencias por el estilo colegiado.

Desde la propuesta cuatro al final, si bien la preferencia es decreciente, la movilidad de los datos en la columna central sugiere un equilibrio entre personal y colegiado. En el último, *lo burocrático*, hay una marcada y radical

preferencia por el estilo personal, que podría alcanzar al 80% de los participantes, un poco por debajo de la proporción de los directores.

Deberíamos discutir cómo impactan en el proyecto estos emergentes, no tanto por la veracidad de los datos – que han sido ofrecidos en buena fe - cuanto por la toma de conciencia por parte de los directivos de los modelos teóricos que subyacen en su actuación concreta.

5.1.12 Lugares de intercambio con los profesores – ítem 12

Hemos dispuesto las respuestas a este ítem en orden decreciente según la suma de las dos columnas a la izquierda.

Indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos [con los profesores] en cada una de las situaciones que se señalan (para ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas)					
	Algunas veces a la semana	Períódicamente	Ocasionalmente	Nunca	R
En las reuniones del claustro	3	32	4	0	39
En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel	0	34	5	0	39
En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal	17	14	8	0	39
En la sala de profesores	12	16	11	0	39
En el despacho del director/vicedirector/jefe de estudios	8	17	14	0	39
En reuniones convocadas para tratar temas específicos	1	23	15	0	39
A la entrada o salida del IES	7	6	16	10	39
A través de noticias escritas	3	7	17	12	39
En la clase	4	1	13	21	39
Fuera del instituto, fuera de horas de clase	1	1	23	12	37
Otras	1	1	2	0	4
Población total					40

Tabla 178. Lugares de intercambio con los profesores (directores)

El mayor lugar de encuentro de los directores con los docentes era en las instancias formales, las que es necesario realizar porque está dispuesto en las normas que regulan el sistema. Las reuniones para tratar temas específicos aparecen en la mitad de la tabla, pero suben al tercer lugar como actuación periódica.

Por otra parte, los encuentros informales serían el principal modo de intercambio todas las semanas, aunque sea para un poco menos de la mitad de los directores. Pero, vemos que sumando los encuentros periódicos, más de tres cuartas partes de los directores tenían encuentros informales con los

profesores. Pensamos que es un dato auspicioso para el proyecto. Sugiere una interacción efectiva con al menos una parte del claustro.

Los datos también sugieren que la mitad de los directores nunca habían ingresado a la clase de sus docentes y que más de la cuarta parte de los directores nunca se reunió con los profesores fuera del instituto. Una razón para lo último podría ser que en algunos centros los docentes proceden de otras localidades, inclusive el director, por lo tanto no estarían dadas las condiciones de vecindad habituales en los centros urbanos, como Lugo. No podemos profundizar en el dato porque el domicilio no fue solicitado, de modo que no haremos inferencias sobre la micropolítica del centro a partir de él. En Lugo, varios directores y directivos mencionaron con orgullo que a las reuniones de camaradería solamente faltaban los que estaban en cama.

Indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos [con los profesores] en cada una de las situaciones que se señalan (para ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas)					
	Algunas veces a la semana	Períódicamente	Ocasionalmente	Nunca	R
En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel	3,92	83,01	12,42	0,65	153
En las reuniones del claustro	4,55	81,17	14,29	-	154
En la sala de profesores	25,97	48,05	24,68	1,30	154
En el despacho del director/vicedirector/jefe de estudios	22,73	46,75	29,87	0,65	154
En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal	38,56	28,76	32,68	-	153
En reuniones convocadas para tratar temas específicos	3,95	57,24	36,84	1,97	152
A través de noticias escritas	6,04	22,82	47,65	23,49	149
A la entrada o salida del IES	15,03	9,15	54,25	21,57	153
En la clase	5,96	7,28	43,05	43,71	151
Fuera del instituto, fuera de horas de clase	3,42	2,74	54,11	39,73	146
Otras	20,00	20,00	40,00	20,00	10
Formularios con respuesta en esta pregunta					160
Población total					

Tabla 179. Lugares de intercambio con los profesores (todos)

Para el grupo general los encuentros informales son el vehículo de contacto más habitual entre semana pero en total no supera dos tercios de todos los encuestados. Sigue prevaleciendo lo formal, reuniones de claustro y otros colectivos funcionales. Las reuniones convocadas ad hoc son más infrecuentes que los encuentros informales. Los encuentros fuera del instituto son

ajenos al 40% de los participantes, bastante más que para los directores, que era menos de un tercio.

Un docente debe permanecer 30 horas semanales presenciales, de las cuales solamente está en el aula 18. O sea, hay 12 horas en la semana cuando los docentes están en el centro pero no en actividades de docencia directa. Nuestra expectativa de encuentro era superior a lo que revelan los datos recogidos. Es decir, es probable que los encuentros ocurrieran, pero que no hubieran existido intercambios relacionados con la función pedagógica u otras actividades del IES. Por una parte, se espera que la vida del centro educativo sea sosegada, controlada, como una rutina llena de certidumbre, por el otro, debería ser un hervidero de ideas para mejorar los resultados de aprendizajes de nuestros alumnos. Discutiremos este conflicto.

5.1.13 Dotación de personal no docente en los IES – ítem 13

Durante la fase preliminar percibimos que había un cuestionamiento del peso de lo burocrático en la actividad de la dirección. Creíamos que esa densidad denunciada podría atemperarse con una dotación de personal mayor, pero a fin de no sesgar las respuestas generalizamos la consulta en este ítem.

¿Cree que es suficiente la dotación de personal no docente con que cuenta actualmente el centro?	
Es suficiente	29
Sería necesario contar con más personal de conservación o mantenimiento	5
Sería necesario contar con más personal administrativo	3
Sería necesario contar con más personal de las tres categorías	2
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 180. Dotación de personal no docente (directores)

El resultado indica que cinco directores consideraban que era necesario aumentar la dotación de funcionarios administrativos. En el conjunto de todos los directivos y orientadores la demanda proviene de una proporción mayor de participantes.

De todos modos, nuestra expectativa era de una mayor reivindicación por personal administrativo.

¿Cree que es suficiente la dotación de personal no docente con que cuenta actualmente el centro?	
Es suficiente	71,52
Sería necesario contar con más personal de conserjería o mantenimiento	10,76
Sería necesario contar con más personal administrativo	10,76
Sería necesario contar con más personal de las tres categorías	6,96
Formularios con respuesta en esta pregunta	158
Población total	197

Tabla 181. Dotación de personal no docente (todos)

Más adelante discutiremos para los centros específicos que solicitan personal, cuál es la relación de funcionarios por alumno y por docente y la oferta educativa de cada uno. Eso podría refinar la información, pero no aporta sobre la inconsistencia de, por un lado plantear una sobredimensión

de *lo burocrático* desde la AE, pero indican que el personal para abarcarlo sería suficiente.

5.1.14 Perspectivas ante la evaluación por competencias – ítem 14

Como forma de aproximación al tema concreto de la investigación y dado que desde el curso 2007-2008 estaba en vigencia la LOE, para implantarse progresivamente, consultamos sobre los efectos de la evaluación por competencias en cuatro aspectos: (i) trabajo a desarrollar; (ii) responsabilidad del director; (iii) conflictividad; (iv) disponibilidad de los profesores para ser director. Se propusieron tres situaciones: aumento, neutralidad, disminución. Presentamos los datos en orden decreciente de respuestas en el primero de estos tres.

¿Cómo considera la responsabilidad del puesto de director ante la implantación de la evaluación por competencias prevista en la LOE?				
	Aumentará	Quedará Igual	Disminuirá	R
El trabajo a desarrollar	32	7	0	39
La responsabilidad del Director	14	25	0	39
La conflictividad en los centros	4	33	2	39
La disponibilidad de los profesores para ser director durante el proceso de implantación	1	22	14	37
Población total				40

Tabla 182. Perspectivas ante la evaluación por competencias (directores)

Para los directores aumentará *el trabajo a desarrollar*. Ninguno pensaba que fuera a disminuir. Tampoco creían que lo hiciera *la responsabilidad del director*. Este dato podría indicar que hay

una concienciación previa de que se incorporarán nuevas actividades. Una podría ser el modelo de evaluación que proponemos.

En los demás casos, la opinión mayoritaria es que se mantendrá todo en los mismos niveles; sin embargo, 14 directores han opinado que la implantación de la evaluación por competencias podría disminuir *La disponibilidad de los profesores para ser director durante el proceso de implantación*. Este más de un tercio de directores nos lleva a pensar que, razonablemente, las épocas de transición conllevan incertidumbre, lo cual influiría en el interés por hacerse cargo del centro. Quizás, además, sea un indicio de que más allá de las normas, los profesores no han tenido oportunidad de prepararse para este cambio.

En la encuesta general, los datos coinciden con cifras bastante parecidas, aunque hay una distri-

bución diferente en el primer caso.

La proporción entre directores y directivos

¿Cómo considera la responsabilidad del puesto de director ante la implantación de la evaluación por competencias prevista en la LOE?				
	Aumentará	Quedará Igual	Disminuirá	R
El trabajo a desarrollar	68,71	30,61	0,68	147
La responsabilidad del Director	39,46	59,86	0,68	147
La conflictividad en los centros	12,93	80,27	6,80	147
La disponibilidad de los profesores para ser director durante el proceso de implantación	2,11	57,75	40,14	142
Formularios con respuesta en esta pregunta				161
Población total				197

Tabla 183. Perspectivas ante la evaluación por competencias (todos)

que piensan que el *trabajo a desarrollar* quedará igual cambia, de menos de un quinto a más del 30%; y, mientras casi cuatro quintos de los directores creen que aumentará, menos del 70% del total seleccionó dicha opción. Pensamos que la diferencia podría estar en no coincidir acerca de cuál es el trabajo a desarrollar, o a no estar suficientemente familiarizados con las demandas del proceso de implantación. Estos conceptos valen para ambos colectivos. Las respuestas de los directores podrían estar basadas en una conjetura defensiva. La percepción de que el trabajo aumentará no necesariamente implica una valoración positiva o negativa de la situación.

5.1.15 Organización escolar de los institutos – ítem 15

Como un discurso que se va abriendo progresivamente, sugerimos que los institutos podrían tener diferente oferta educativa, especializada. Este ítem, a continuación del que preguntaba sobre algunas consecuencias de la LOE, buscaba ampliar una opinión que recogimos de un antiguo centro de FP. Hemos ordenado los resultados según el número decreciente de respuestas.

Casi la mitad de los directores estaba conforme con la oferta de los IES en tres niveles, pero una cuarta

parte preferiría centros

específicos para FP, que se elevan a casi la mitad, si incluimos en esta opción a quienes proponían la especialización completa de los centros.

Creemos que es significativo que ningún director haya propuesto institutos especializados en la ESO, pero algunos estarían de acuerdo en que la ESO estuviera en centros que también ofrecieran primaria. En realidad este resultado nos ha inquietado.

¿Qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la enseñanza secundaria y FP?

La actual es adecuada con ESO, BAC y FP en el mismo IES	18
Que se hagan centros específicos para FP	10
Que se hagan centros específicos para ESO, BAC y FP respectivamente	6
Que toda la educación obligatoria se reúna en el mismo centro como en los CPI o los concertados	5
Que se hagan centros específicos para ESO	0
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 184. Organización escolar de los institutos (directores)

¿Qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la enseñanza secundaria y FP?

La actual es adecuada con ESO, BAC y FP en el mismo IES	50,99
Que se hagan centros específicos para FP	21,85
Que se hagan centros específicos para ESO, BAC y FP respectivamente	15,23
Que toda la educación obligatoria se reúna en el mismo centro como en los CPI o los concertados	7,28
Que se hagan centros específicos para ESO	4,64
Formularios con respuesta en esta pregunta	151
Población total	197

Tabla 185. Organización escolar de los institutos (todos)

En el total de participantes las tendencias en general se mantienen, pero aparecen datos en la opción de contar con centros específicos para ESO. Entre quienes seleccionaron la opción, hay directivos y orienta-

dores de todo tipo de IES, pero precisamente nadie de los que solamente ofrecen ESO.

Deberíamos discutir si la selección de alternativas en este ítem se ha hecho desde la perspectiva de directivo o desde la perspectiva de funcionario docente.

5.1.16 Material didáctico – ítem 16

Nuestro relevamiento previo sugería que los libros de texto orientaban, cuando no se transcribían directamente sin más, las planificaciones anuales de las asignaturas. Partiendo del supuesto de que los

¿Es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?	
Creo que se pueden elaborar con garantías de calidad	17
Considero que no es posible	10
Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente	8
Considero que no es necesario elaborar nada porque la oferta editorial satisface las necesidades de nuestro IES	4
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 186. Material didáctico (directores)

materiales comerciales están normalizados, podría ser necesario ampliar o sustituir esa oferta de acuerdo con el contexto de algún centro. Preguntamos si estaban en condiciones de elaborar material didáctico. La respuesta a este ítem nos daría indicios sobre la posibilidad de preparar instrumentos de evaluación dentro de un modelo.

Hay 25 directores que creen que sí, pero un tercio duda de poder garantizar la calidad. La cuarta parte cree que no es posible y una pequeña porción está satisfecha con la oferta editorial.

¿Es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?	
Creo que se pueden elaborar con garantías de calidad	38,22
Considero que no es posible	31,21
Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente	25,48
Considero que no es necesario elaborar nada porque la oferta editorial satisface las necesidades de nuestro IES	5,10
Formularios con respuesta en esta pregunta	157
Población total	197

Tabla 187. Material didáctico (todos)

Prácticamente se replican los resultados de los directores cuando consultamos a todos. Hay más confianza entre los directores, para elaborar material propio, que en el resto del colectivo. Nuevamente nos pregunta-

mos si han mirado al claustro o a sí mismos.

Vamos a discutir acerca de la oferta editorial y la relación con el modelo que se propone.

5.1.17 Áreas de formación para la función de director – ítem 17

Le presentamos a los directivos una lista de títulos sobre los que preguntamos acerca de su inclusión en un programa de formación para su función. Evidentemente, no se trata de un plan de estudios y, quizás para cada uno, los contenidos que transmiten los nombres podrían ser diferentes. Con esa salvedad, hemos aceptado que se trata de una prospección en la experiencia de los responsables de los centros durante el trabajo de campo. Cada tema tiene una escala decreciente desde *imprescindible* hasta *innecesario* y un *no entiendo o sin opinión*. Los resultados se muestran en orden decreciente según la suma de las dos columnas a la izquierda.

Los temas propuestos pertenecen a tres categorías: (a) administración, referidos a la relación formal del centro con el sistema burocrático estatal; (p) pedagogía, vinculados con la vida del centro como entidad pedagógica; (e) planificación estratégica, relacionados con la visión macro de la educación como sistema y la inserción del centro educativo en la comunidad local. Este dato se agregó a la tabla para el informe.

Propondremos tres lecturas directas de los resultados. La primera es que todos los temas puestos a consideración de los directores fueron considerados imprescindibles o necesarios por al menos tres quintos de los que respondieron. Es posible que una investigación enfocada en este *protocolo* permitiera indagar los contenidos que los directivos incluyen en cada uno de los temas. No es la intención de este proyecto profundizar en este aspecto, pero valdría la pena hacer una aproximación inicial comparando nuestra lista con la oferta de formación de directores que tiene la AE, en Galicia.

La segunda es que al menos la mitad de los directores consideraron imprescindible formación en legislación educativa, gestión económica y planificación estratégica; pero el tema que todos, es decir la unanimidad de respuestas, consideraron necesario o imprescindible fue “Organización de recursos didácticos”. Este resultado podría ser auspicioso para nuestro proyecto, en la medida que un modelo de evaluación es un recurso didáctico.

La tercera es que los temas de planificación estratégica aparecen relegados. Desde la teoría de las organizaciones, el interés principal de los directivos no es lo cotidiano sino la planificación estratégica. Cuando en la precedencia, esos temas no ocupan los primeros lugares, podemos pensar, radicalmente, en la siguiente oposición: (i) la organización educativa no responde linealmente a las propuestas de las teorías sobre las organizaciones; (ii) los directores están realizando tareas que deberían estar delegadas como rutinas, razonablemente estructuradas.

También, podría ocurrir que el título de directivo no se compadezca con la descripción de tareas que le asignan las normas y los supervisores de la AE.

¿Piensa que es necesaria alguna formación específica en los aspectos que se señalan a continuación?					
Formación para promover efectividad en la función de director	Imprescindible	Necesaria	innecesaria	No entiendo o sin opinión	R
Organización de recursos didácticos (p)	8	31	0	0	39
Gestión económica (a)	19	19	1	0	39
Procedimientos administrativos (a)	18	20	1	0	39
Leyes y normas educativas (a)	22	14	3	0	39
Coordinación de profesores (p)	16	20	3	0	39
Planificación estratégica (e)	19	16	2	1	38
Métodos pedagógicos (p)	12	23	3	0	38
Evaluación de centros (e)	9	26	1	2	38
Evaluación y promoción de estudiantes (p)	9	26	3	0	38
Abordaje de las diferencias entre estudiantes (p)	9	26	4	0	39
Perfeccionamiento de profesores (e)	13	21	2	3	39
Relaciones interpersonales en los grupos (p)	12	22	3	0	37
Diseño curricular (p)	6	28	4	0	38
Características del sistema educativo (e)	15	18	6	0	39
Relaciones con la comunidad (e)	12	20	3	1	36
Diseño organizacional (e)	11	21	2	4	38
Educación de padres (e)	9	20	6	4	39
Cambio en las organizaciones (e)	10	15	5	8	38
Comparación de sistemas educativos entre comunidades autónomas (e)	2	21	13	2	38
Población total					

Tabla 188. Áreas de formación para la función de director (director)

Nos hemos preguntado si la aplicación de los conocimientos que se presumen de la lista, en el ejercicio de la función directiva, sería compatible con la docencia directa.

Es decir, por un lado existe un consenso de que el director no abandone su práctica docente, es un compañero. Por el

otro, su saber ser y hacer como directivo. Puede ser que en algunos IES ambas actividades sean compatibles, pero también es posible que, en otros, se trate de estar en la misa y en la procesión.

Pensemos por analogía en una organización en otra línea de actividad. Si un directivo actuara en el nivel operativo (Mintzberg, 2009), probablemente dijésemos que se trataba de una excentricidad, a menos que fuera una PY-ME. ¿Dónde ubicamos a cada IES en esta escala y cuál es el grado de dedicación a la función directiva? La respuesta podría ser el resultado de combinar unos elementos objetivos, medibles, en el IES; y, otros más bien subjetivos, relativos a la persona que ejercería el cargo. Es decir, si los requisitos para ejercer el cargo, en el momento del trabajo de campo, imponían restricciones ideológicas y no funcionales, quizás sería oportuno revisarlas. Más de la mitad de los directivos consideraron como incentivo, en el ítem siete, dejar la docencia directa. Y si la función directiva se ejerciera por un cuerpo profesional, seleccionado y formado para eso, la pregunta anterior sería innecesaria.

¿Piensa que es necesaria alguna formación específica en los aspectos que se señalan a continuación?						
Precedencia	Formación para promover efectividad en la función de director	Imprescindible	Necesaria	innecesaria	No entiendo o sin opinión	R
1	Procedimientos administrativos (a)	38,03	59,15	2,11	0,70	142
2	Leyes y normas educativas (a)	58,33	37,50	3,47	0,69	144
3	Gestión económica (a)	35,92	58,45	4,93	0,70	142
4	Características del sistema educativo (e)	42,36	47,22	9,72	0,69	144
5	Métodos pedagógicos (p)	31,47	57,34	9,09	2,10	143
6	Planificación estratégica (e)	34,51	53,52	7,75	4,23	142
7	Coordinación de profesores (p)	38,19	49,31	11,11	1,39	144
8	Diseño curricular (p)	26,06	61,27	9,86	2,82	142
9	Organización de recursos didácticos (p)	25,69	61,11	11,11	2,08	144
10	Evaluación y promoción de estudiantes (p)	26,06	60,56	10,56	2,82	142
11	Abordaje de las diferencias entre estudiantes (p)	21,68	63,64	12,59	2,10	143
12	Evaluación de centros (e)	26,43	57,86	9,29	6,43	140
13	Relaciones con la comunidad (e)	29,29	53,57	14,29	2,86	140
14	Relaciones interpersonales en los grupos (p)	30,99	50,70	12,68	5,63	142
15	Diseño organizacional (e)	25,53	55,32	8,51	10,64	141
16	Perfeccionamiento de profesores (e)	25,53	53,90	12,06	8,51	141
17	Educación de padres (e)	23,78	48,95	20,28	6,99	143
18	Cambio en las organizaciones (e)	19,29	47,14	14,29	19,29	140
19	Comparación de sistemas educativos entre comunidades autónomas (e)	7,97	45,65	39,86	6,52	138
Formularios con respuesta en esta pregunta						160

Tabla 189. Áreas de formación para la función de director (todos)

Para el conjunto de directivos y orientadores los temas de administración encabezan las preferencias con más del 90%; luego, los pedagógicos, con alternancia de alguno de planificación estratégica, entre el 85% y 89%; y, los de planificación estratégica se acumulan al final, con un piso del 53%.

¿Piensa que es necesaria alguna formación específica en los aspectos que se señalan a continuación?							
DIRECTORES	Precedencia	Formación para promover efectividad en la función de director	Imprescindible	Necesaria	innecesaria	No entiendo o sin opinión	R
3	1	Procedimientos administrativos (a)	38,03	59,15	2,11	0,70	142
4	2	Leyes y normas educativas (a)	58,33	37,50	3,47	0,69	144
2	3	Gestión económica (a)	35,92	58,45	4,93	0,70	142
14	4	Características del sistema educativo (e)	42,36	47,22	9,72	0,69	144
7	5	Métodos pedagógicos (p)	31,47	57,34	9,09	2,10	143
6	6	Planificación estratégica (e)	34,51	53,52	7,75	4,23	142
5	7	Coordinación de profesores (p)	38,19	49,31	11,11	1,39	144
13	8	Diseño curricular (p)	26,06	61,27	9,86	2,82	142
1	9	Organización de recursos didácticos (p)	25,69	61,11	11,11	2,08	144
9	10	Evaluación y promoción de estudiantes (p)	26,06	60,56	10,56	2,82	142
10	11	Abordaje de las diferencias entre estudiantes (p)	21,68	63,64	12,59	2,10	143
8	12	Evaluación de centros (e)	26,43	57,86	9,29	6,43	140
15	13	Relaciones con la comunidad (e)	29,29	53,57	14,29	2,86	140
12	14	Relaciones interpersonales en los grupos (p)	30,99	50,70	12,68	5,63	142
16	15	Diseño organizacional (e)	25,53	55,32	8,51	10,64	141
11	16	Perfeccionamiento de profesores (e)	25,53	53,90	12,06	8,51	141
17	17	Educación de padres (e)	23,78	48,95	20,28	6,99	143
18	18	Cambio en las organizaciones (e)	19,29	47,14	14,29	19,29	140
19	19	Comparación de sistemas educativos entre comunidades autónomas (e)	7,97	45,65	39,86	6,52	138
Formularios con respuesta en esta pregunta							160

Tabla 190. Áreas de formación para la función de director (todos)

Hemos incluido en la lista una columna con el orden de precedencia de los resultados de los directores. Eso permite ver algunas regularidades y diferencias. Por ejemplo, los tres últimos temas coinciden completamente. En cambio, el tema número 1 en la lista de directores - *Organización de recursos didácticos* - cae al puesto 9 en la del total. Esto podría significar que el ambiente de los equipos directivos no estuviera preparado para introducir un recurso didáctico, como lo es un modelo de evaluación. En el otro sentido, *Características del sistema educativo*, sube diez posiciones del 14 al 4. Para hacer inferencias generales de estos cambios, entre los dos grupos, haría falta otros elementos. Uno de ellos, indudablemente, la concepción de conte-

nidos de cada tema. Podemos decir, sin lugar a dudas, que formarse en los temas relacionados con *lo burocrático* preocupaba a más directivos, que formarse en los temas vinculados a *lo pedagógico*.

La intención concreta de adquirir conocimiento de *lo burocrático* podría variar en el eje desde el mejor desempeño posible del servicio, a la autopreservación, para no caer en faltas funcionales. Conocer el grado de acercamiento o alejamiento de uno u otro extremo no estaba, ni está, en nuestro interés. Hemos recolectado comentarios acerca de una aparente sobredemanda desde la IE en el ítem seis, pero carecemos de elementos objetivos para medirlo. Es la percepción de los directivos y creemos que influiría en el desempeño.

Discutiremos más adelante la receptividad de los directores para formarse en la organización de recursos pedagógicos, dentro de los cuales incluimos este proyecto.

5.1.18 Modalidades de formación para la función de director – ítem 18

En el ítem dieciocho describimos una serie de *modalidades de formación* para la función directiva. Los resultados fueron inesperados y nos sugieren un replanteo del concepto de formación, que podría llegar a las aulas.

La noción de formación sugiere la preparación para operar con autonomía; y, sin embargo,

¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación?				
Modalidades de formación para dirección	Muy adecuado	Adecuado	Nada adecuado	R
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise	29	9	1	39
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores	15	23	1	39
Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro	17	20	2	39
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración	8	27	3	38
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos	14	18	7	39
Visitar centros que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento	12	20	6	38
Formación semi-presencial por Internet con encuentros periódicos	4	28	4	36
Formación a distancia por Internet	2	28	6	36
Formación a través de material escrito	1	24	12	37
Población total				40

Tabla 191. Modalidades de formación para dirección (directores)

para los profesores directores, la modalidad preferida por 38 ha sido *Dispo-*

ner de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise. Esto parece semejante a llamar por el móvil al profesor de matemáticas durante la prueba de selectividad. En realidad, nos ha sugerido que los directores tal vez no han percibido, reconocido, entendido, aceptado o compartido, la racionalidad de algunas demandas desde la AE.

En segundo lugar aparece *Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores*, lo cual sugiere que construyen su propio conocimiento para la función y nos ha sorprendido por las implicancias. En oposición a la modalidad anterior, el intercambio les permitiría uniformizar la respuesta o tomar ideas para ajustar; pero, decididamente, descarta que las soluciones vengan desde afuera del colectivo directores. No debería extrañar, sin embargo, porque muchos inspectores han tenido experiencia en CEIP o CPI, pero no en IES. Un vicedirector nos comentaba las controversias que tenían con el inspector para hacerle comprender cómo se consumían las horas lectivas, debido a los desdobles de los grupos; y, no obstante, había sido informado en el horario del centro que habían elevado.

Las dos opciones que encabezan la lista fueron seleccionadas por 38 directores. Y, en general, el orden de-

¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación?				
Modalidades de formación para dirección	Muy adecuado	Adecuado	Nada adecuado	R
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise	74,50	24,83	0,67	149
Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro	51,66	45,03	3,31	151
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores	31,97	60,54	7,48	147
Formación semi-presencial por Internet con encuentros periódicos	21,83	69,01	9,15	142
Formación a distancia por Internet	17,24	68,97	13,79	145
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración	20,98	65,03	13,99	143
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos	36,05	46,94	17,01	147
Visitar centros que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento	27,78	52,78	19,44	144
Formación a través de material escrito	9,09	62,94	27,97	143
Otros	66,67	33,33	-	3
Formularios con respuesta en esta pregunta				160
Población total				197

Tabla 192. Modalidades de formación para dirección (todos)

creciente termina en la opción de contar con material impreso, que es el me-

nos propuesto. De hecho, todos los modelos han recibido apoyo de por lo menos tres quintos de directores, de manera que no debería descartarse ninguno.

A partir del orden resultante podríamos inferir que los directores prefieren no utilizar su tiempo para formarse, que podría visualizarse como la regla del menor esfuerzo, si habláramos de un curso lectivo de la ESO, por ejemplo. Pero, no deberíamos descartar la muy racional postura de no formarse o estudiar contenidos de aplicación efímera: cambio de autoridades, cambio de reglas. Esta noción influye sobre el modelo de evaluación que intentamos, y sugiere una discusión sobre el modelo de enseñanza y aprendizaje en uso.

En el caso de todos los directivos y orientadores, se repiten los tres primeros puestos, en otro orden, y el último. Al centro de la tabla el orden cambia: el total prefiere la *Formación semipresencial por Internet con encuentros periódicos* y *Formación a distancia por Internet*. Atribuimos esta diferencia a la edad. Los directores son mayores que el resto de los directivos, en general. Las generaciones más jóvenes están familiarizadas con TIC, más que sus directores; y, probablemente hubieran tenido experiencias de formación por Internet. Es un dato que no deberíamos perder de vista: en un proceso de formación hacia el futuro, el peso de las TIC debería ser incremental, porque permite el acceso remoto sin afectar las tareas habituales.

5.1.19 Tareas de la dirección hacia la evaluación por competencias

La dirección refiere a la persona del director en el lenguaje de los IES de la provincia de Lugo. Los profesores son compañeros en el equipo directivo, no en la dirección. Indagamos acerca de las tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias, con una escala de Likert. El instrumento contenía 34 ítems de una línea. Cada ítem debía valorarse en cuatro dimensiones o aspectos, mediante una escala de cuatro nive-

TAREAS DE LA DIRECCIÓN - DIMENSIONES

- A) Según crea usted que cada una de las actividades le incumbe o no a su función de director. B) Según crea que son más o menos importantes para el buen funcionamiento de un centro. C) Apreciando la frecuencia con que ejerce usted cada una de esas tareas. D) Según el grado de conflictividad que usted encuentra en el ejercicio de cada una de ellas

Figura 191. Tareas de la dirección - dimensiones

les. Cada nivel fue explicitado.

Todas las escalas tenían el mismo sentido y ninguno de los ítems tenía sentido inverso.

Se trataba de un relevamiento pre-

liminar, para conocer las tendencias. El formulario aparece en el anexo C.

Adicionalmente, y como consecuencia del trabajo de campo en la fase preliminar, 15 ítems fueron señalados como pasibles de ser delegados. Entonces, adicionamos la lista de los 15 ítems a continuación, y solicitamos una respuesta afirmativa o negativa. Hemos discutido los resultados en la fase dos.

Los resultados que presentaremos han sido procesados como se explica a continuación. En primer lugar, las respuestas preferidas para el trabajo eran las afirmativas en cada dimensión o aspecto. En A seleccionamos el nivel *Sí, plenamente*; en B, *Bastante importante* y *Muy importante*. En C, *Bastante* y *Continua*. En D, *Media*, *Alta* y *Muy alta*. Donde consideramos más de un nivel, tuvimos en cuenta el resultado acumulado. Las respuestas fueron sintetizadas en dos grupos: los directores y todos los directivos y orientadores. Igual que con el cuestionario de selección múltiple.

El número total de directores era 40 y el número total del universo 197, como fue expresado antes. Recuperamos formularios de los 40 directores, 39 con respuestas, y 167 de toda la población, con respuesta en alguno de los ítems.

Desde cada dimensión o aspecto se apartaron los ítems que tenían un valor afirmativo igual o superior a la mitad del número de directores, para el caso de los formularios cumplimentados por los directores. El número de respuestas promedio en esta parte del formulario fue de 34, pero hemos preferido el criterio restrictivo de la mitad de la población para fortalecer el resultado.

A	B	C	D
¿Le incumbe?	Para el buen funcionamiento es:	Frecuencia de su práctica	Conflictividad
1. No, en absoluto 2. Es discutible 3. No siempre 4. Sí, plenamente	1. Poco importante 2. Algo importante 3. Bastante importante 4. Muy importante	1. Ninguna 2. Alguna 3. Bastante 4. Continua	1. Nula 2. Media 3. Alta 4.- Muy alta

Ilustración 14. Cabecera del cuestionario B

Para el total de la población, seleccionamos en cada dimensión los ítems que tenían valor afirmativo igual o superior a la mitad del promedio de respuestas por ítem, del universo, aumentado en el promedio de respuestas por ítem de los directores, 82. Esta fue una restricción para evitar el sesgo de la influencia de los directores en el resultado, ya que el propósito era comparar los dos conjuntos de datos. Es decir que - en general-, para cada uno de los ítems, al menos la mitad de los no directores participantes han marcado las opciones afirmativas.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS	
01	Dar la orientación general para la implementación
02	Sugerir criterios transversales de la evaluación por competencias
03	Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas
04	Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias
05	Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor
06	Delegar la formulación concreta de los criterios
07	Tomar medidas para que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido
08	Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro
09	Formar un equipo con profesores que actúen como líderes facilitadores de consensos en el claustro
10	Brindar información a las familias sobre objetivos, metas y plazos y los resultados esperados con el cambio
11	Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.
12	Proponer las metas intermedias y finales
13	Negociar apoyos externos con programas financiados por la AE
14	Intervenir como mediador cuando hay posiciones encontradas entre profesores de diferentes asignaturas
15	Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores
16	Atribuir responsabilidades específicas y plazos
17	Ayudar a profesores en problemas de carácter profesional
18	Informar al claustro de los progresos
19	Promover éxitos intermedios. P.e.: incorporar, paulatinamente y en forma transversal, las competencias una a una
20	Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres
21	Formarse en evaluación por competencias
22	Ocuparse personalmente de que cada profesor cumpla con sus compromisos en la implementación puntualmente
23	Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.
24	Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto
25	Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias
26	Diseñar la planificación estratégica del cambio del modelo de evaluación
27	Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.
28	Trasladar el tema a los departamentos o equipos de ciclo sin más
29	Mantener contactos con la AE para adaptar sus directrices y criterios a la especificidad del IES
30	Procurar la relación con otros IES
31	Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás
32	Valorar la oferta editorial
33	Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales
34	Orientar la aplicación de las directrices y criterios de la AE

Ilustración 15. Ítems del cuestionario B

Con el conjunto de ítems preseleccionados para cada grupo de formularios, apartamos aquellos que se repetían en tres o en las cuatro dimensiones. Es-

to resultó en una reducción a diez ítems entre el total y a nueve entre los directores. La selección final es el conjunto de ítems que coincidieron en las dos listas, directores y población total.

El resultado del procedimiento que hemos detallado es la lista de nueve tareas de la dirección, en la que tanto directivos y orientadores como directores coinciden, la mayoría, que: (i) le incumbe plenamente; (ii) es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro; (iii) su práctica es continua o con bastante frecuencia; y, (iv) tiene media, alta o muy alta conflictividad, durante el proceso de implementación de la evaluación por competencias. Presentamos los resultados de la encuesta para cada uno de ellos separadamente. Creemos que podrían describirse como *tareas esenciales*.

Las nueve tareas esenciales de la dirección - del director-, según la opinión de la mayoría de los equipos directivos y orientadores de los IES de la provincia de Lugo, se vinculan, siguiendo nuestra clasificación, con (i) lo institucional, una tarea; (ii) lo instrumental, dos tareas; (iii); lo académico, una tarea; (iv) el profesorado, cinco tareas. Una décima tarea en la lista de los no directores no alcanzó el criterio de selección entre los directores y la mencionamos al final porque es la única que refiere a la familia.

La primera impresión de lo descrito es que la mitad de las tareas esenciales de la dirección están relacionadas con los profesores, o podemos decir que los profesores parecen ser el centro de la atención del director.

Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás sería una tarea esencial del director referida a lo institucional. La tabla muestra los datos en cuatro columnas que aportan las cifras de directores que señalaron respuestas afirmativas, total de di-

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	29	34	85	131
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	27	33	105	130
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	25	34	91	130
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	12	33	60	128

Tabla 193. Tareas esenciales del director - lo institucional

rectores que respondieron al ítem, total de respuestas afirmativas de los integrantes de equipos directivos y orientadores y número total de respuestas en el ítem. Las siguientes tablas mantienen esa estructura.

Las dos tareas esenciales referidas a lo instrumental serían: *Atribuir responsabilidades específicas y plazos* y *Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.*

Si bien, en principio, puede mirarse estas tareas como de buena administración, creemos que ambas podrían incluirse en el ámbito del liderazgo del director, porque hay acuerdos de

por medio y esto implica la voluntad efectiva de obrar, no solamente la ejecución de obligaciones funcionales. Sin embargo, no hemos planteado ese enfoque, que es válido, para la clasificación, porque varias de las tareas esenciales entrarían en esa categoría y hemos preferido discutirlo después.

Lo académico de la función directiva tendría la tarea esencial de *Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes*. Aquí vemos

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Atribuir responsabilidades específicas y plazos				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	22	36	77	132
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	33	36	117	132
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	25	35	93	129
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	30	33	108	126

Tabla 195. Tareas esenciales del director - lo instrumental I

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	25	33	85	132
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	31	33	114	132
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	22	33	86	1331
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	29	33	112	129

Tabla 195. Tareas esenciales del director - lo instrumental II

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	27	36	94	138
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	33	36	123	137
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	25	36	92	136
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	22	35	95	134

Tabla 196. Tareas esenciales del director - lo académico

un ejemplo de lo expresado. Claramente se le atribuye al director el liderazgo pedagógico del centro, al menos en el proceso de implantación de la evaluación por competencias. Los resultados escolares no serían un tema exclusivo de los departamentos académicos. También nos sugiere una discusión acerca de los procedimientos que debería orientar, o conducir, para llevar a cabo la tarea, lo cual nos lleva al profesorado.

Las tareas esenciales del director relacionadas con el profesorado ocupan más de la mitad de las nueve que surgieron en la encuesta, según el método de reducción de datos que señalamos al comienzo. Las presentamos en lo que hemos considerado un orden progresivo de realización, que podría sugerir, también, uno de precedencia, que no está, necesariamente, reflejado en las cifras recogidas.

Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores pensamos que podría ser la primera tarea de la lista. Creemos que es un indicio del clima en los

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	32	36	114	138
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	36	36	133	137
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	28	35	107	134
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	24	34	100	133

Tabla 197. Tareas esenciales del director - el profesorado I

institutos. También, a partir de este enunciado, nos han surgido algunas dudas acerca de las relaciones interpersonales entre adultos profesionales.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	28	33	88	134
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	28	32	110	133
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	28	32	101	131
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	15	2	73	130

Tabla 198. Tareas esenciales del director - el profesorado II

Por ejemplo, en algún extremo de esta tarea, podría decirse que el director funge, o es percibido, como una especie de pater familia en el IES, lo cual podría incidir en la admisión de candidatos al cargo, en función de la

edad del grupo prevalente en el claustro.

Hemos querido hacer una distinción entre recursos y reiteramos el concepto explicitando materiales: *Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales*. En principio habíamos interpretado que la logística de los IES estaba en manos del secretario y aparentemente así es. Pensamos que los participantes pueden haber dado a este ítem el sentido, *además de*, es decir el aumento de lo disponible y que esa demanda debería satisfacerse a través del director y enfocada en la AE. Una tarea de mediación entre el interior y el exterior de los institutos.

Las siguientes tareas están relacionadas con la transmisión de información. Todos, en su mayoría, consideran esencial que el director transmita a los profesores información que llega al centro desde la AE, información que llega al centro desde la comunidad de padres, y la información que se produce en el propio centro, según se desarrollan las actividades de implantación de la evaluación por competencias.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	25	33	100	135
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	29	33	118	135
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	26	33	108	133
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	14	33	61	133

Tabla 199. Tareas esenciales del director - el profesorado III

Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias, por ejemplo, recibió valores afirmativos de más del 50% de todo el universo. En todos los aspectos, y solamente un tercio, le asigna algún grado de conflictividad.

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	19	32	86	131
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	29	31	113	130
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	22	31	99	129
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	22	31	91	128

Tabla 200. Tareas esenciales del director - el profesorado IV

Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc., tiene valores positivos en todos los aspectos; y, esto significa

que le atribuyen algún grado de conflictividad la mayor parte de todos los directivos. En cambio no ven con la misma conflictividad *Informar al claustro de los progresos*. Y aquí una mayoría, de casi dos terceras partes del universo, cree que la tarea *Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro*.

Una segunda lectura de los tres ítems sugiere que

los directores no realizan efectivamente las tareas, pero parecería que el colectivo le atribuye la responsabilidad esencial en cuanto al flujo de información.

Desde otra perspectiva, en la práctica, el director debería ser el primer receptor de toda la información para poder asegurar que controla su distribución, en el sentido de darle accesibilidad. Evidentemente, los equipos directivos se manejan en confianza y se distribuyen esta tarea, pero si se hace evidente una falla, da la impresión de que la mayoría de los directivos creían que el director debería prevenirla.

Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres no entró en los parámetros de selección que aplicamos a la lista de los directores; sin embargo, nuestro criterio no es infalible y difícilmente dé cuenta de la pura realidad, sino más bien, de las tendencias. En el conjunto de la población participante éste ítem sí superó los límites, por lo cual vamos a comentarlo.

Una mirada más amplia nos permite relacionarlo

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Informar al claustro de los progresos				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	32	36	116	138
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	35	36	131	137
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	25	34	106	134
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	19	34	78	134

Tabla 201. Tareas esenciales del director - el profesorado V

TAREAS DE LA DIRECCIÓN...EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS				
Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres				
Dimensión o aspecto	D	TD	d/o	P
Le incumbe plenamente	19	34	85	135
Es bastante o muy importante para el buen funcionamiento del centro	33	34	124	134
Su práctica es continua o con bastante frecuencia	25	34	99	133
Tiene media, alta o muy alta conflictividad	19	34	95	132

Tabla 202. Tareas esenciales del director - familias

con el de transmitir la información de las reuniones con los padres, de lo cual fácilmente se infiere que deben ocurrir las reuniones en primer lugar. Las dos tareas, reunirse con los padres e informar del resultado a los profesores, fueron consideradas tareas esenciales. Puede apreciarse que tanto en el valor de incumbencia como en el de conflictividad faltó un voto, pero que supera la mitad de los que respondieron el ítem. Diremos que esta tarea marca el límite, y sugerentemente, estas diez *tareas esenciales* podrían constituir un decálogo a desarrollar.

Las diez *tareas esenciales* que debería realizar el director de un IES para la implementación de la evaluación por competencias - según los directivos y orientadores de la provincia de Lugo en el curso 2010-2011 -, serían las siguientes:

- (i) Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás
- (ii) Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres
- (iii) Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes
- (iv) Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores
- (v) Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales
- (vi) Informar al claustro de los progresos
- (vii) Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias
- (viii) Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.
- (ix) Atribuir responsabilidades específicas y plazos
- (x) Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.

Desde la perspectiva del liderazgo, nos ha resultado difícil desvincular a cualquiera de estas tareas esenciales de las que contemplamos en nuestro imaginario de un líder pedagógico. Y es lógico, porque llevar adelante un

cambio requiere de un líder; de manera que en cierto sentido, establecido el liderazgo, parecería que todas las tareas producen una retroalimentación del liderazgo, a más de alcanzar su meta concreta.

Los datos que hemos obtenido pertenecen a un universo completo, en el caso de los directores, y a una porción que supera ampliamente el tamaño de una muestra estadística, como hemos señalado al principio. En un reciente estudio sobre innovación en España, en 2008-2009 (IFIIE, 2011), se han obtenido datos que de alguna manera sugieren una contradicción frente a lo que acabamos de discutir: experimentar nuevos modelos organizativos en la escuela y analizar las necesidades de los docentes del centro han resultado las áreas menos atractivas para promover proyectos de innovación (p. 781).

Sin embargo, un factor que podría incidir en tales resultados podría ser que solamente se estudiaron los proyectos que habían respondido a convocatorias desde la AE, autonómica o el MEC.

5.2 Discusión de los emergentes y hallazgos

Los emergentes y hallazgos en la recopilación de datos del trabajo de campo exceden el objetivo de nuestro proyecto. Se trata de un corpus de datos sobre una población completa, en un tiempo y espacio concreto, el curso 2010-2011.

El análisis que sigue estará enfocado en la implantación de modelos de evaluación por aprendizajes, como debería ser. Quedará pendiente - pero esperamos hacerlo -, profundizar en otras áreas, más adelante y cuanto antes, porque los datos que recogimos tiene el valor de una fotografía y no podemos anticipar que habrá oportunidad de repetir la encuesta en el futuro, para hacer un estudio longitudinal, de modo que este inventario va perdiendo vigencia con el tiempo. Se revitalizaría con una réplica.

Para analizar los emergentes y hallazgos, hemos agrupado los datos en cuatro áreas: (i) los IES; (ii) generalidades del cargo de director; (iii) prácticas

de la dirección; (iv) formación para los directivos. Algunos datos aportan a más de una.

5.2.1 Análisis de los emergentes y hallazgos

Para analizar los IES hemos tomado los datos de los ítems 13, 15 y 16 del cuestionario “A”. Para las generalidades del cargo de director, los ítems 1, 4, 5, 6 y 7. La práctica de la dirección con los ítems 4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 14. La formación con los ítems 2, 3, 17, 18. La perspectiva del análisis es, en cuanto favorece o no, la implantación de modelos de evaluación, como va dicho.

5.2.1.1 Acerca de los IES

Nos interesa analizar si el ambiente actual de los IES es propicio para la ESO, y, dentro de la ESO, para implantar un modelo de evaluación, que a nuestro entender contribuiría a mejorar los resultados, los aprendizajes y, probablemente, las prácticas docentes.

Cuando en el ítem 15 preguntamos sobre las oferta de los IES, esperábamos mayor inclinación hacia una forma de segregación de la ESO, pero la mayor parte de las respuestas fue que la organización actual era válida. Este dato no lo hemos considerado aisladamente.

Durante la fase preliminar, conversamos con el vicedirector de un instituto sobre este tema y su respuesta a separar la ESO para centros específicos fue que los docentes no tendrían horas para dar clases si les quitaban los grupos de ESO. Al mismo tiempo, hemos sabido que excepto los antiguos maestros de EGB, que están designados para primero y segundo expresamente, los demás profesores licenciados llegan a la ESO, más bien por decantación. Es más, un director nos comentaba sorprendido y agradecido a la vez, que una de sus catedráticas de matemáticas había elegido dar en primer año de la ESO durante el curso 2011-2012 por dos razones: nunca lo había hecho y a esta altura de su carrera lo consideraba una asignatura pendiente; y, era su oportunidad para enseñar matemáticas con TIC, que no la tenía en Bachi-

llerato. Era un caso fuera de la cultura de los profesores de secundaria, por eso lo mencionaba.

Entonces, cuando los directivos han respondido como lo han hecho, tenemos dudas de la perspectiva desde la cual han enfrentado la pregunta. Otro director había manifestado su desazón por la cantidad de tiempo que le insumía la ESO y sentía que tenía abandonados a sus alumnos de FP, según reseñamos antes. Es decir, había indicios para esperar una opinión de separación de la ESO de otras ofertas.

Nos haremos la pregunta a la inversa, por ejemplo, cuál sería el beneficio para los alumnos de la ESO, de que su etapa de estudios obligatorios se desarrollara en un centro cuyo interés histórico es el Bachillerato o la FP, ambos, niveles selectivos. Antes dimos cuenta de que la matrícula de la ESO es superior a la suma de los otros dos.

Otro dato del trabajo de campo es que los profesores derivan prontamente a los alumnos que no dan con el nivel esperado tanto a los grupos de apoyo como a los PDC, que son formas diseñadas con un propósito inclusivo, pero a la larga podrían servir para reforzar una práctica selectiva, excluyente y decididamente anacrónica. Recordamos el comentario de un director explicando que había alumnos que no daban el nivel en su centro, pero trasladados a otros cumplían normalmente los cursos regulares.

En consecuencia, no tenemos evidencia de que los IES contemplen a la ESO con ánimo de ubicarlo en el centro de su quehacer educativo. La última innovación para ese nivel ha sido el programa ABALAR, al que paulatinamente se van adhiriendo los centros, tras el cual, va apareciendo el proyecto del libro digital, cuyo acceso es más restrictivo, porque requiere una cantidad mínima de docentes por curso, con interés de participar. Este dato es significativo, no hay imposición del proyecto, sino adhesión voluntaria, en la línea de este trabajo.

Por ejemplo, los IES y en general la educación obligatoria - pero aquí los IES -, utilizaban los libros de texto incluso como base de las programaciones

anuales, y eso se empezó a revisar en el curso 2010-2011. No debe extrañar ni es un demérito. Sucede que no existía una pauta para producir las planificaciones anuales. Es decir, no existía una estructura canónica para el documento. Una cosa lleva a la otra, y a través de los libros de texto, como se ha dicho desde hace mucho, eran las editoriales, quienes verdaderamente decidían los contenidos curriculares. Con la LOE y el RD que reglamenta las enseñanzas mínimas, hay un caudal conceptual y de contenido suficientemente explícito, como para que un equipo de docentes, igual de profesionales que los que trabajan para las editoriales, proyecte sus propios objetos de aprendizaje (García Aretio, 2009). Y generalizando, material didáctico adecuado a sus alumnos.

Creemos que para implantar un modelo de evaluación de aprendizajes orientado desde la dirección del centro, los docentes deberían ser capaces de elaborar material didáctico. Las opiniones son disímiles, pero había suficientes a favor de que existía esa capacidad en los centros. Un poco de ayuda externa podría bastar para empezar (Montero, 1987b; 2007). Luego, lo demás, debería ser el producto de un proceso de investigación acción (Lewin, 1946; Schein, 2010; Schön, 1983; Stenhouse, 2004).

Sin embargo, la vida de los centros parece enmarcada en lo burocrático, hasta tal punto que parece inhibir cualquier otra acción y de hecho la iniciativa terminaría quedando en manos del mismo origen del problema, aparentemente. Desde la AE procedía el agobio burocrático que señalaban los directores en el ítem 19; luego, ante la falta de ideas nuevas en los centros, la propia AE ofrece diferentes programas para mejorar los resultados, los métodos de enseñanza¹²³. Podría ser evidencia de los refuerzos de las burocracias, cuando aparecen problemas que superan lo normalizado, como discutimos en el marco teórico (Crozier, 2010; Mintzberg, 2009).

Si bien pocas personas mencionaron que falta personal administrativo, las respuestas representaban opiniones desde 15 centros diferentes.

¹²³ Por ejemplo: Innovación en dinamización lingüística, resolución de 10ago2011, DOG n.177; Contratos-programa, resolución de 26may2011, DOG n.111; Plan de mejora de bibliotecas, orden de 17mar2011, DOG n.67/2011.

De los 15 centros, en tres de ellos la demanda por personal apareció en las respuestas de todos los directivos, en los demás casos generalmente en uno, a veces hasta dos. Hemos preparado un cuadro de muestra con seis centros. Están los tres que describimos y tres más. Son los seis centros donde la relación de alumnos por funcionario administrativo es

IES Funcionarios administrativos y alumnos								
Instituto	Índice geográfico	ESO	BAC	FPCM	FPCS	Alumnos totales	Administrativos	Relación alumnos-personal administrativo
1	5	200	90	110	127	527	1	527
2	5	500	168	140	55	863	2	432
3	4	159	58	85	43	345	1	345
4	8	162	69	202	432	865	3	288
5	3	202	68	17	0	287	1	287
6	8	360	350	8	60	778	3	259

Tabla 203. Funcionarios administrativos por alumno - muestra

mayor. Se reparten por todas las regiones de la provincia de Lugo. Hay centros de la capital, de ciudades pequeñas, pequeñas y medianas. El índice geográfico marca el número máximo de habitantes y se duplica a medida que avanza. Tres es hasta 5000 mil habitantes, cuatro, hasta 10.000; y así, sucesivamente.

Si bien la relación puede impactar, no sabemos a ciencia cierta cómo se relaciona el trabajo administrativo con los alumnos. Se supone que existe un programa donde cada docente registra los antecedentes escolares de sus alumnos: *pasa las notas*. Es posible que en algunos IES todavía no se hubiera completado la transición, lo que es un eufemismo para expresar que la dirección admitía que los - o algunos, o muchos -, docentes no realizaran ese trabajo y le entregasen sus apuntes informales a los funcionarios para que los ingresaran al XADE.

Los IES están en transición, en parte por un cambio tecnológico, y en parte por la reforma de la LOE. Pensamos que la encuesta nos aporta indicios de que existe potencial para desarrollar material didáctico relacionado con nuestro modelo de evaluación. Al mismo tiempo, existen señales conflictivas sobre la actitud de los directivos acerca del lugar que debería tener la ESO, en el contexto de la oferta educativa que poseen en cada centro. También, nos preguntamos si la ESO debería ocupar un lugar propio, que podría

hacerse efectivo mediante un intercambio de matrícula entre institutos. Un paso más podría ser llenar los institutos de ESO con voluntarios detrás de un proyecto. Legislación no falta y hay más de una treintena de IES que no tienen Bachillerato. Y, en un paso más radical, reestructurar el sistema no universitario en obligatorio y no obligatorio.

5.2.1.2 Acerca del cargo de director

La implantación de cualquier reforma sostenible es una empresa de largo aliento. Aunque, siguiendo a Lewin (1946), puede resumirse en tres pasos descongelar, cambiar, congelar, se trata de macro-acciones que demandan un período impredecible. No necesariamente los pasos objetivamente evidentes, pero sí los que ocurren en la mente de los protagonistas. Berman (1981) ha mencionado un proceso lento y circular - o recurrente -, en el cual no se pasa sucesivamente de una etapa a la otra, sino que hay una permanente revisión donde los encadenamientos son esencialmente precarios. Berman y McLaughlin (1974), antes de eso, habían descubierto que los cambios propuestos centralmente no se traducían en resultados semejantes en todos los casos debido a variables internas que influían, a veces, de manera decisiva. Lo que acabamos de resumir ha sido discutido con mayor amplitud en el marco teórico.

En nuestra opinión, el cambio de la dirección pedagógica sería una de esas variables, por lo cual entendemos que la presencia de un liderazgo uniforme en el tiempo facilitaría un desarrollo, si no controlado, al menos con un sentido y dirección homogéneos. Esa convicción nos ha llevado a discutir el término de los mandatos de los directores, cómo distribuyen su tiempo en la función, cuál es el marco que la regula y, sobre todo, qué incentivos podrían mejorar su efectividad. Todas preguntas incluidas en la encuesta a los directivos y orientadores.

El tiempo que un director puede permanecer en su cargo, según las normas aplicables en Galicia, va desde un año hasta doce consecutivos, y eventualmente durante el resto de la carrera docente del titular. El procedimiento

básico de selección y designación, que ya discutimos en dos fases anteriores, establece que se presenta un proyecto de dirección y, aprobado, los candidatos se ordenan según la precedencia de la puntuación obtenida. El CE, mediante voto secreto, elige uno y propone su designación por cuatro años. Durante el curso 2010-2011, la continuidad en el cargo se reguló con más detalle y, desde entonces, luego de un proceso de evaluación, el director puede renovar su designación cuatrienal por dos veces. Transcurridos tres períodos, debería repetir el proceso para continuar. Como esta regulación era nueva, en realidad los directores que habían accedido al cargo por selección, o que se homologó como tal, vinieron a tener por delante ocho años más a partir de su próxima renovación. Creemos que los directores que estuvieran en estas condiciones podrían emprender un proyecto como el que proponemos. Pero no son la mayoría de los casos.

Hay una larga tradición de directores ad hoc en Galicia y no hemos encontrado mecanismos que intenten motivar las vocaciones. Sobre este aspecto hemos discutido en la fase cuatro, y lo ampliaremos en el apartado sobre la formación. En este momento vale señalar que cuando se designa director para el curso, o para los próximos dos cursos, no parece que en ese período puedan surgir proyectos de largo plazo desde la propia interna de los IES. Podríamos aceptar que se trate de una herramienta legal para permitir que un candidato potencial - a criterio de la IE - tome contacto con el cargo, disipe la ansiedad de su imaginario y, eventualmente, decida iniciar efectivamente una carrera como director. La objeción que deberíamos hacer a tal práctica es que no se trata de un aprendizaje controlado y que se experimenta utilizando el escenario real al servicio de una posibilidad incierta. Previamente habíamos señalado que esta modalidad podría estar enfocada en las necesidades de la estructura formal por ocupar los cargos que demanda la burocracia. Aquí suavizamos la crítica en función de la potencialidad que encierra para nuestro proyecto, sin quitar nada a la noción que planteamos originalmente. Estamos mirando la situación desde otra perspectiva, simplemente. Hay evidencia para hacerlo.

Un director designado para el curso nos manifestó que quizás el cargo no era como se veía desde la posición de profesor, y estaba conversando con sus colegas de equipo, para presentar un proyecto de dirección si lo acompañaban. Otro director, un experto en este proyecto - Nemesio Rodríguez, del IES de Foz -, planteó que tras su designación obligada, tres décadas atrás, decidió continuar y explicó las razones, que hemos recogido en la fase cuatro. Pero, más allá, no existe un programa, que no curso, de formación para directivos, y entendemos que las llamadas funciones de conducción no solamente se ejercen en la dirección del IES. El grupo de expertos lo señaló como una de las dimensiones del compromiso docente. Los departamentos, las comisiones con proyectos específicos, son todos ámbitos donde hace falta un saber profesional. Es decir, la incorporación de procedimientos democráticos en el devenir de los centros educativos es totalmente válida, pero no hay nada más democrático que realizar un trabajo de manera profesional, porque los destinatarios de ese esfuerzo tendrían mayores posibilidades de beneficiarse del mejor resultado posible. La voluntad de la mayoría da legitimidad, pero también la da el conocimiento. Se trata, pues, de una tensión que debería poder resolverse con actos de gobierno: un cuerpo especializado, un programa de formación, por ejemplo, pero no una solución precaria que solamente puede dar la apariencia de funcionamiento normal, el sosiego que mencionamos más arriba. Es un punto de vista que desarrollaremos en el apartado acerca de la formación.

Por el momento los incentivos que los directores consideraron primordiales y con el mismo número de electores, fueron la retribución y la satisfacción personal. Dos ideas contrapuestas, que no siguen las teorías que han estudiado el comportamiento de los empleados en las organizaciones (Herzberg, et al., 1959; Maslow, 1970). Es que entre los funcionarios docentes es posible que al mismo tiempo convivan satisfacciones, como la autorrealización y factores de higiene, como el salario, según descubrió Tutor (1986), al estudiar a los docentes de Primaria y Secundaria en Tennessee. Una situación que estudiamos en el marco teórico, también.

Esta controversia podría ser un indicio de que la organización educativa requiere una teoría propia, que explique cómo sería posible alcanzar unos objetivos educativos contruidos en el nivel político - en el sentido de cosa pública legitimada por la sociedad -, con un tipo de profesional que no responde a los estímulos de la ortodoxia teórica, para cumplir con el trabajo.

Una de las cuestiones a resolver es la necesidad que tiene el sistema burocrático por generar comportamientos estrictamente regulados, sobre una organización, los centros educativos, que reniegan de las prácticas rígidas, entre otras razones, porque perciben que disfrazan de educación lo que es instrucción. Para lo que, de paso, no se necesitaría un profesional de la educación. Es decir, la generación de prácticas homogéneas sería admisible en cuanto fueran contruidas por los propios practicantes, lo cual nos llevaría nuevamente a la singularidad de los contextos: desde los niveles macros se orienta la acción a partir de unos fines, unos objetivos, unas metas, tal vez, unos lineamientos generales que pueden estructurarse en forma de currículum, pero son los docentes quienes, en cada caso, los actualizarían en la historia - lugar y tiempo -, el desarrollo del proceso educativo. Para esto, haría falta tiempo, que aparentemente los docentes tienen, pero también haría falta tiempo para el pensamiento creativo, y tiempo para impulsarlo. El director necesita de los dos. En general, el ejercicio de la docencia no se construye como suma de procedimientos burocráticos, por lo cual esa lejanía parece tener un impacto cuando se pasa de la docencia a la dirección del centro.

En algunas profesiones, más que en otras, lo burocrático opera como un mecanismo de restricción, que lo es, evidentemente; pero, más en el sentido de perjuicio personal que de ordenamiento de la práctica. Por eso hemos planteado lo que consideramos una actitud defensiva. A esto se sumaría la también mencionada inconsistencia entre lo que desde el centro se percibe como necesidad y lo que desde la AE se establece como demanda.

El director tiene una asignación horaria para esa función, pero los de la provincia de Lugo le dedicaban bastante más tiempo. Hay indicios de que el

ejercicio afectaba tanto la docencia directa como la vida personal fuera del IES. Hemos planteado que la actividad de los dirigentes no está acotada a un horario formal, sin embargo, muchos directores creían que sí. Es que muchas veces sentían que desde la AE no se los consideraba el cargo en la naturaleza que le atribuye la teoría, sino más bien en la que corresponde a un nivel inferior, una función rutinaria más. Si la acción de los directivos pudiera enmarcarse en una serie de procesos de rutina, como señalamos antes, probablemente su trabajo sería similar al de un funcionario o empleado de menor jerarquía en otra organización más grande, pública o privada (Braybrooke, 1964; Mintzberg, 2009). En ese caso no deberían denominarse directores, pero no conocemos antecedentes de organizaciones donde un funcionario de menor rango sea nominado por voto secreto. Es más, la actuación de los directivos en el nivel operativo se ha visto en las organizaciones de salud, pero generalmente en casos puntuales de ciertos especialistas. No hay directores de hospitales que den consulta regular de medicina general - por ejemplo, el comentario de prensa sobre el nuevo director del Hospital Virgen de la Luz: *comenzó su trayectoria profesional ejerciendo como médico*¹²⁴.

Los directores no creen que la capacidad de trasladar docentes de su instituto sea un incentivo para el cargo; y, sin embargo, muchos han señalado la actitud de sus colegas, entre los obstáculos para llevar adelante sus planes. O han planteado que no tienen autoridad sobre ellos. No indagamos si por autoridad querían decir disciplinaria y personalmente tuvimos el prejuicio de preguntarlo expresamente, por eso nos aproximamos a la idea, con la propuesta del traslado. Realmente, no hemos podido sintetizar esta aparente oposición más allá de sugerir que podría estar relacionada con las habilidades naturales o adquiridas en una formación especialista. Pero, sí nos interesa, que llevar adelante un proyecto de cambio implica alinear un número suficiente de personas que lo mantengan, o sea sostenible. Así que la impronta de los directores pasaría por la convicción, el acuerdo, el compromiso.

¹²⁴ Visto el 20mar2012 en: <http://www.europapress.es/castilla-lamancha/noticia-rodolfo-antuna-asume-cargo-director-hospital-virgen-luz-cuenca-pidiendo-trabajo-colaboracion-20111017125223.html>

El compromiso y el acuerdo implican reunir la voluntad de pequeños grupos - como puede ser el plantel de un curso, un ciclo -, o hasta de mayores - nivel, claustro. En este último caso, se entiende que sus decisiones obligan a todos. Los expertos del grupo de discusión lo veían como la mejor alternativa y creían que era posible obtener el apoyo suficiente en las instancias generales - claustro - si se recorría un proceso progresivo de revisión y aval de las propuestas.

Fuera de esos casos, el colectivo de los directores tenía opiniones divergentes sobre sus potestades, porque tantos eran los que veían un obstáculo, como los que veían un respaldo, en el CE, para cuestiones pedagógicas. Había directores que creían que la normativa les permitía un margen de iniciativa pedagógica, mientras la mitad cuestionaba la excesiva regulación. Hemos leído la legislación, y otras normas que regulan el cargo, y pensamos que la percepción de cada uno puede ser aceptable. Por eso, quizás tengan razón los directores que desearían encontrarse más a menudo para intercambiar experiencias. Posiblemente, la experiencia de unos y otros podría ayudar a ver la normativa con una mirada diferente. Eso sería beneficioso para el proyecto. Pero, por otra parte, no puede descartarse que las barreras imaginarias que pueden percibir algunos directores, y que delimitan su accionar, sean consecuencia de la interpretación particular de la supervisión y que, llegado el caso, se tradujeran en medidas explícitas que no dejen margen. Una de las cuestiones mencionadas por los expertos era la poca o nula atención a sus observaciones en materia normativa. La iniciativa estaría siempre en la AE.

Los directores pueden permanecer en el cargo el tiempo necesario para liderar proyectos de largo plazo y asegurar su sostenibilidad, las normas que regulan sus cargos les permitirían tener cierto grado de flexibilidad para conducir iniciativas en materia pedagógica, pero es posible que debiera revisarse la dedicación al cargo como una actividad de tiempo completo, no solamente por la calidad, que podría ser incompatible con la docencia directa, sino por la cantidad, pues la actuación de los directivos no se rige por hora-

rios lectivos (Armas, 1994; Barnard, 1938; CEPPE, 2009; Covey, 2003; Drucker, 2001; 2004; Gimeno, et al., 1995; Mintzberg, 2009).

5.2.1.3 Acerca de las prácticas de la dirección

Durante el trabajo de observación, en la fase preliminar, pudimos ver en detalle cómo los directores ocupaban su tiempo y cómo *lo pedagógico* quedaba relegado frente a *lo burocrático*. También, advertimos que en muchas oportunidades algunos profesores venían a tratar, con el director, asuntos que se coordinaban directamente con él; pero, otras veces, simplemente les hacían partícipes de temas no necesariamente relevantes. Finalmente, un director nos comentó que en ese cargo había tomado conocimiento de situaciones de sus colegas, que no imaginaba cuando compartía el claustro desde la posición de profesor. En fin, que una tarea, que ocupa parte del tiempo de los directores, es la contención del personal docente.

Entre las preguntas del cuestionario - utilizado para el trabajo de campo -, incluimos un ítem que se enfocaba en las interrelaciones de los docentes con otros actores de la comunidad educativa y con la AE, para saber en qué medida la actividad de los directores absorbía esos eventos. Los datos revelaron que efectivamente una parte del tiempo del director se dedicaba a mediar en esas interrelaciones. Más aún: todos los directivos consideraron, entre las diez *tareas esenciales* de los directores, cinco, que concentran su atención en el profesorado. De ellas solamente dos serían delegables, según el criterio de selección que explicamos al tratar las tareas de cara a implementar la evaluación por competencias: *Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias* y *Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales*, que ya discutimos. Pero, ninguna de las diez debería ser delegada, en opinión de la mayoría de la población de directivos y orientadores de la provincia de Lugo.

En un sentido, pensábamos que la mayor relación con los profesores vendría por el lado del jefe de estudios y no era así. En la medida que las designaciones para el equipo directivo se basaban exclusivamente en la confianza -

confianza del director de que podrían hacer el trabajo -, los directivos en, general, parecían asumir sus cargos con la idiosincrasia del profesor y, por lo tanto, no contaban con el halo que imprime el cargo de director. En consecuencia, no podrían sustituir al director en lo que parecería ser una función de *páter familia*. Probablemente tampoco lo desearan.

Visto como oportunidad, este carácter - atribuido naturalmente al director -, debería traducirse en confianza suficiente, para que pudiera orientar proyectos pedagógicos. Si no ocurre así, es posible que el papel que desempeñan los directores, en relación a sus profesores, sea utilitario y funcional a ciertas necesidades de sus colegas, pero sin consecuencias prácticas en el producto del IES. Es la situación que explica Mintzberg (2009) acerca de los directivos en las burocracias profesionales. Tal vez, el director debería buscar un mecanismo para disminuir, evitar, o eliminar, dichos encuentros de su agenda, aunque su imprevisibilidad no permite programarlos, naturalmente. Creemos que todas las relaciones del director deberían estar encaminadas a cumplir la finalidad esencial del centro, incluso cuando, humanamente, se interesa por la situación de un colega, voluntaria o involuntariamente.

Al plantear cuáles eran los lugares de encuentro, y que podían servir como mediadores de la acción pedagógica, estábamos pensando en esa perspectiva. Incluso el director podría utilizar parte de su tiempo para recorrer el centro y encontrarse con sus profesores, cuando no están en clase, pero tomando él la iniciativa. Esas podrían ser oportunidades calificadas para generar acuerdos, comenzando por convencer de alguna idea. Pero, como la mayoría de los directores ocupan más tiempo del que formalmente tienen asignado, y como vimos, en general, están dedicados a resolver asuntos de naturaleza burocrática, este planteo parece lejano.

Cuando los directivos plantean que el estilo colegiado *fortalece el compromiso de los docentes, les proporciona más satisfacción, profundiza la democracia escolar o produce mayor coherencia pedagógica*, estamos combinando diferentes aspectos de la actividad. Por un lado, hay elementos situacionales;

y, por el otro, elementos motivacionales. Es situacional - o un factor de higiene según Herzberg (Herzberg, et al., 1959) -, en nuestra propuesta, un ambiente democrático, donde ciertas decisiones estratégicas se toman en consulta con el claustro; y, es motivacional (Maslow, 1970), que los docentes elijan lo que desean hacer y lo realicen en coordinación, o alineados, con sus colegas. Y las dos cosas coexisten. Este panorama es beneficioso para nuestra noción de modelo de evaluación, aunque no es suficiente.

Cuando todos los directivos, en general, consideran que con la implantación de la evaluación por competencias aumentará el trabajo, no hemos profundizado en la naturaleza de la afirmación. Solamente, deseábamos recoger las percepciones básicas. La razón fundamental para esa decisión metodológica estaba inspirada en que, de acuerdo con nuestra observación, el tema estaba en sus inicios. Pudimos reforzar la primera impresión cuando los directores respondieron que estaban estudiando, o discutiendo el tema, y muy pocos habían iniciado el camino de la construcción de instrumentos. Este estado de evolución podría ser auspicioso justamente para introducir la perspectiva del modelo de evaluación, que no es un inventario de pruebas, sino un método de trabajo para actualizar en cada IES.

Creemos que sería necesario que los directores reformularan la calidad de su trabajo, a qué dedican su tiempo. Pero, eso no podría ocurrir espontáneamente. Los cursos que hemos tenido oportunidad de ojear - y hojear -, contienen un repertorio de responsabilidades y actividades, algunas técnicas, pero, en ningún caso, enseñan cómo organizar el trabajo directivo, para ocuparse de lo verdaderamente importante en los IES: *lo pedagógico*. Liberados de parte del lastre actual, posiblemente los directores podrían liderar el proceso de enseñanza y aprendizaje, hasta el punto de autoimponerse metas, progresivamente más ambiciosas, para toda la comunidad educativa.

5.2.1.4 Acerca de la formación de directivos

Lo anterior nos introduce en la discusión acerca de la formación de directivos. Hemos advertido que, en general, las candidaturas para director, cuan-

do existen, se mantienen en reserva. Puede ser un rasgo cultural. También, que la formación planificada ocurre luego de la elección y tras una designación precaria. Cuando el CE envía su decisión, la designación de la AE está sujeta a la aprobación del curso de director que ésta administra y que es el mismo para todos los centros educativos no universitarios. Si el curso no es aprobado, la designación es exclusivamente para el año en curso y podrá repetirse al año siguiente en los mismos términos.

Entonces parece que la candidatura para director del IES está abierta a todos los profesores, pero la posesión efectiva por cuatro años está condicionada a la formación previa acreditada. Cada año hay un curso de 50 horas con 50 plazas. Esto sugiere que ese sea el entorno de movilidad de las direcciones de centros no universitarios de Galicia. El tiempo del curso, por otra parte, es similar a la expectativa de los directores en la investigación que desarrolló Armas (1996), para la USC.

Un axioma clásico de la economía es que los recursos son limitados y las necesidades ilimitadas. En el sentido opuesto, para satisfacer una necesidad en plenitud y calidad serían necesarios recursos que la superen. Hay un ejemplo evidente en el propio profesorado.

La razón principal por la cual en algún momento del curso todos los alumnos de todas las asignaturas tienen un profesor es porque hay más profesores que plazas. Si no, no habría posibilidad de hacer sustituciones. Esto no asegura la calidad de los cursos, pero tiene garantías: todos los profesores han superado una prueba según la cual están en condiciones de ejercer la docencia. La precedencia para acceder a una plaza vacante no es impedimento para que cualquiera que haya aprobado, actúe como sustituto a término de un profesor titular. Esto no ocurre con los directores, simplemente porque para habilitarse hay que seguir un procedimiento inverso al descrito, primero se lo designa y luego se le enseña cómo son las cosas - y sesgadas desde la perspectiva del sistema educativo como organización del estado. Las instituciones privadas no se manejan de la misma forma y las hemos dejado de lado, explicamos, porque si bien cumplen con todos los requisitos legales, sus

métodos difieren en algunos elementos sustanciales que recordamos: imponen y llevan adelante sistemas de calidad - que no compartimos - y preparan a sus directivos mucho antes de asignarles las responsabilidades.

La formación de los directivos de los IES no es neutra. Aunque probablemente responde a estudios sobre lo que es necesario - o sentían que era necesario -, los mismos directores, el enfoque, en nuestra opinión, es el de la supervivencia. Los directores no aprenden a ser emprendedores (proactivos no está en el DRAE), sino reactivos. No hemos encontrado contenidos relacionados con planificación estratégica, por ejemplo. Pero como mencionamos, constantemente la AE tiene la iniciativa de la innovación, a la que los centros adhieren a cambio del financiamiento.

La experiencia, como fuente de conocimiento para llegar a la dirección, valdría si diera lugar a una reflexión, una sistematización de lo vivido y una conceptualización teórica: reflexión sobre la acción y acción reflexionada (Schön, 1993). De otro modo, sólo se trataría de haber aprendido una serie de procedimientos y reconocer el lenguaje del sistema, que no es poca cosa, pero que se mantiene en el plano de la supervivencia que hemos presentado. A lo más podría darle continuidad a una gestión de largo plazo, que también es un producto aceptable. Pero... ¿Y el salto cualitativo?

La observación y la investigación en el terreno nos han traído la siguiente pregunta. ¿Por qué la formación de directores de IES es un monopolio de la AE, pero los directores de los centros privados pueden formarse en las universidades?

Probablemente en un cálculo de coste beneficio, el curso actual es plenamente satisfactorio ya que todos los que asisten al curso se desempeñan en el cargo; pero en cambio, los participantes están apremiados por su propia circunstancia: el curso es en marzo y su actividad comenzó el uno de setiembre anterior. ¿Cómo sobrevivieron hasta entonces? ¿No se resiente la actividad del IES y la propia base del novel director?

Parecería que no es necesaria la formación previa, porque ante la duda el director podría recurrir a su inspector para que lo oriente. ¿En qué? En satisfacer las demandas de la AE. Y así se marca la impronta de la gestión. ¿Qué otra orientación podría dar un inspector cuyos antecedentes funcionales sean en Primaria o educación especial y rara vez en Secundaria? De hecho, no es parte de la función de los inspectores promover innovaciones, sino, hacer cumplir las normas y controlar la regularidad del servicio. El propio nombre del cargo no deja lugar a dudas y ya hemos discutido ampliamente, que podrían asesorar dentro de sus facultades, pero a menos que tengan experiencia en el tipo de centro, multitudinario en alumnos y docentes, solo podrían reproducir los textos que un lector culto entendería sin mediación.

Antes dimos cuenta del programa del curso de director. Hemos hecho una comparación flexible, en beneficio del curso, entre lo que ofrece y lo que los directivos han considerado necesario o imprescindible.

CONTENIDOS IMPRESCINDIBLES O NECESARIOS EN FORMACIÓN DE DIRECTIVOS			
D	d	Incluido o afín en el curso 2011-2012	D d No incluido en el curso 2011-2012
3	1	Procedimientos administrativos	7 5 Métodos pedagógicos
4	2	Leyes y normas educativas	6 6 Planificación estratégica
2	3	Gestión económica	13 8 Diseño curricular
14	4	Características del sistema educativo	10 11 Abordaje de las diferencias entre estudiantes
5	7	Coordinación de profesores	15 13 Relaciones con la comunidad
1	9	Organización de recursos didácticos	11 16 Perfeccionamiento de profesores
9	10	Evaluación y promoción de estudiantes	17 17 Educación de padres
8	12	Evaluación de centros	18 18 Cambio en las organizaciones
12	14	Relaciones interpersonales en los grupos	19 19 Comparación de sistemas educativos entre comunidades autónomas
16	15	Diseño organizacional	

Tabla 204. Contenido para una formación de directivos

La fila de la izquierda (D) muestra la precedencia, según los directores, y a su lado (d), la de los directivos. Hemos razonado así. Los tres últimos ítems en la lista de la derecha podrían discutirse, aunque creemos que cambio en

las organizaciones es un tema fundamental para cualquier directivo. Previamente habíamos expresado que más de la mitad de los participantes señalaron la necesidad de formarse, en todos los temas descritos en el ítem 17 de la encuesta “A”. Los seis temas superiores de la lista a la derecha, tienen, todos ellos, una prioridad superior al de menor prioridad de los que estarían presentes en el programa actual de formación, para los directores o para los directivos, que ofrece la AE. Nuestra sugerencia es que todos ellos deberían ser incluidos en un programa de formación de directivos. Pero queremos dar un paso más.

Una cosa es recibir instrucción sobre procedimientos formales, y marco legal de la función pública y de la institución, como entidad de derecho público; y, otra diferente es la preparación para dirigir una organización sin fines de lucro, que pretende servir a la comunidad. Cumplir estrictamente los procedimientos administrativos no garantiza y no tiene nada que ver con la calidad, tiene que ver con la formalidad. Es la garantía de que se cumple con la ley; pero, asociar el cumplimiento de la ley con la calidad del resultado es, por lo menos, ingenuo: una fantasía que la ciencia ha desbaratado hace tiempo (Argyris, 2004; Argyris y Schön, 1996; Bolívar, 2000; Crozier, 2010; Fullan, 2003b; Krichesky y Murillo, 2011; Sander, 1989; 1996; Smith, 2001).

Habida cuenta de lo dicho, nuestra reflexión pasa por preguntarnos si la formación real para desempeñar tareas directivas - que incluyen desde conducir equipos de docentes en un proyecto, hasta encabezar un instituto multitudinario -, debería estar disponible en las universidades; y, así, llamar al actual curso para directivos como lo que realmente es: una aproximación a la práctica burocrática que vincula al IES con la AE¹²⁵.

CURSO DE FORMACIÓN PARA EQUIPOS DIRECTIVOS

- OBJETIVOS -

1. Dar a coñecer aos membros dos equipos directivos o marco lexislativo e organizativo no que desenvolven as súas funcións e proporcionarlles pautas de actuación no centro.
2. Ofrecer aos membros dos equipos directivos estratexias para exercer o liderado no centro.
3. Propiciar o coñecemento dos plans e programas da Consellería.

Figura 192. Formación de directivos - Objetivos en Galicia

¹²⁵ Visto el 20mar2012 en: [https://www.edu.xunta.es/fprofe/procesaConsultaPublica.do?DIALOG-EVENT-ver=ver&cod_activade=41896](https://www.edu.xunta.es/fprofe/procesaConsultaPublica.do?DIALOG-EVENT-ver=ver&cod_actividade=41896)

Actualmente, los licenciados que intentan iniciar una carrera docente realizan un Máster de Secundaria, de un curso lectivo y valor académico de 66 créditos, a cargo de un plantel docente de doctores en sus respectivas áreas. Los directores, para ser ratificados en el cargo, deben aprobar un curso de 50 horas presenciales. Realmente, no conocemos evaluaciones de dicho curso. Incluso, podría tratarse de un ritual.

Con la información que hemos producido en el trabajo de campo tenemos indicios para sostener que solo una parte de los directores de IES, en la provincia de Lugo, están ocupando sus cargos desde una convicción propia y con una visión de lo que desearían lograr.

Ese tipo de valoración puede potenciarse a través de la formación, pero para eso sería necesario que estuviera disponible, para todos los profesores y aún para quienes no son funcionarios docentes de la AE. La formación para la gestión educativa no se circunscribe a la cabeza de los centros, y la apertura de una preparación de postgrado podría potenciar la gestión en los centros, en diferentes niveles.

La formación a nivel universitario enfocada en *lo educativo* podría, además, contribuir a generar en los propios centros procesos de desarrollo local del tipo de las comunidades de aprendizaje que hemos comentado en el marco teórico.

Creemos que las necesidades de formación que han señalado los directores se compadecen más con una preparación del tipo del máster que con el curso actual. Pero, también pensamos que las universidades podrían contribuir con esa oferta aprovechando las ventajas de las TIC, de manera que más allá de la instrucción que imparta la AE a los funcionarios directores, los profesores tengan la posibilidad efectiva de adquirir una base teórica, científica, para el ejercicio profesional de la gestión de centros educativos, a todos los niveles.

Las respuestas, además, nos permiten aquilatar una toma de conciencia de los directivos acerca de sus propias necesidades y de las de quienes desearan

sucedernos. La información relevante que encontramos para nuestro proyecto es conocer las modalidades de acceso al conocimiento que prefieren los directivos y la correspondiente conveniencia de relacionar la propuesta de modelos de evaluación con aquellas necesidades.

En lo más inmediato, el acceso a títulos universitarios centrados en la gestión de centros educativos - de Educación Secundaria -, produciría un caudal de profesionales que podrían exceder la capacidad de control de la AE; pero imprimirían un dinamismo en el sistema, que podría aproximarlos a los requerimientos del nuevo marco de la LOE.

5.2.1.5 Acerca de los obstáculos percibidos por los directores

Durante la fase cuatro hemos tratado los obstáculos planteados por directivos durante el trabajo de campo, fueron sistematizados y constituyeron el foco de las discusiones del grupo de expertos y por tanto remitimos a dicha sección.

Hay dos enfoques que no descartamos respecto del manejo de los IES: el isomorfismo y el darwinismo (Etkin y Schvarstein, 1993). El isomorfismo plantea la tendencia de las organizaciones a asimilar las estructuras y procedimientos de las más exitosas en su área. Esto daría un marco teórico a técnicas como el de las mejores prácticas o *benchmarking* (Saul, 2004; Schleicher, 2009; Tucker, 2009). En la otra perspectiva, el darwinismo sugiere que las empresas que sobreviven son las que poseen la capacidad de utilizar los recursos del medio donde se encuentran. Creemos que cuando la AE pone a disposición de los IES programas de mejora con participación selectiva, la inclusión de unos centros sobre otros podría considerarse dentro del darwinismo. ¿Por qué unas propuestas terminan siendo elegibles sobre otras? Probablemente, si no existe una voluntad expresa de favorecer a ninguna en particular, la razón podría ser que quienes diseñaron las mejores propuestas están más capacitados que los demás. ¿Cómo se adquiere la capacidad? Seguramente estudiando contenidos que van más allá de la forma-

ción docente y que en nuestro concepto son los referidos a la gestión de centros educativos.

La formación para la dirección en cualquier nivel, asumiendo dirección, esencialmente, como la conducción de personas y recursos con un propósito objetivo y medible, debería contribuir a ampliar el punto de vista de los profesores y a hacer un líder de cada uno (Dufour y Marzano, 2011; Fullan, 2011a; Fullan, 2011b; Wageman, et al., 2008).

5.2.2 Discusión y cumplimiento de los objetivos

Este proyecto tenía tres objetivos explícitos, cada uno desagregado en tres específicos. Los datos recopilados, el grupo de discusión de expertos, la revisión normativa, y el marco teórico de la investigación deberían aportarnos elementos para producir la información necesaria. Lo

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
Indagar la concepción de las direcciones acerca de su rol en lo pedagógico	
(i)	Revisar el marco legal
(ii)	Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directores
(iii)	Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directivos y de los orientadores
Sistematizar la actuación de los directivos en relación a la reforma de la LOE	
(i)	Caracterizar a los directores de los institutos
(ii)	Identificar las tareas requeridas para implantar la reforma
(iii)	Describir el estado de instrumentación de la reforma
Identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas	
(i)	Enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa
(ii)	Describir facilitadores en los IES
(iii)	Delinear un modelo base de evaluación transversal de competencias

Ilustración 16. Objetivos de la investigación

que sigue es la discusión de lo que hemos encontrado para cada uno.

Los objetivos específicos están relacionados con ítems de la encuesta. A veces un mismo ítem aporta datos para dos o más.

5.2.2.1 Revisar el marco legal

Hemos revisado el marco legal y remitimos a la sección donde lo comentamos y lo comparamos con el de otras Comunidades Autónomas. La discusión que desarrollamos aquí se refiere a la influencia de dicho marco para el proyecto.

De acuerdo con la normativa, corresponde al director *Ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la*

consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro. Este texto, que procede de la LOE (art. 132), permite que el director accione en los términos de nuestra propuesta. Ahora bien, queda por discutir si sería necesaria una norma reguladora de esa competencia, pues excepto por la ley, no existe nada nuevo desde 1996. En general, los directores no parecen haber asumido esta autoridad en términos de orientar lo pedagógico, sin embargo, la LOE los apodera de un modo innovador.

Precisamente, en el mismo enunciado aparece la innovación y la planificación, para alcanzar los objetivos del PEC, de manera que, a nuestro entender, prácticamente es el titular de la iniciativa en materia de innovación; y, por lo tanto, la acción de promover podría - y debería -, estar acompañada de alguna orientación. Es decir, desde su posición está en condiciones de alinear el esfuerzo en materia de innovación, ya que, como responsable de lo pedagógico, sería inconveniente que diferentes proyectos fueran contradictorios o divergentes, aunque individualmente productivos. Esto podría ser consecuencia de que cada innovación lo es a partir de un estado de cosas, pero cada una hace el mismo supuesto y no parte del estado de cosas modificado por las otras iniciativas en desarrollo. La resultante de llevar adelante más de una, en el mismo curso o incluso a través de varios, requeriría una visión global. Por esa razón, creemos que precisamente para enfocar, si no alienar, el trabajo creativo de los profesores, el director debería promover con orientación. No hay un vale todo y como director pedagógico le daría sentido, derrotero, al esfuerzo docente.

En esa lógica, podría promover la construcción de modelos de evaluación de aprendizajes, donde los profesores de un mismo curso tuvieran la oportunidad de acordar criterios comunes, para valorar algunos comportamientos de los alumnos. En particular, los referidos al nivel de logro en las competencias básicas. Esto no significa que un profesor de ciencias evalúe contenidos de historia, como presentaremos más adelante. Lo importante es, que en nuestra comprensión del marco legal, no existirían obstáculos legales para nuestro proyecto y hasta podría venir a satisfacer algunas de sus premisas.

5.2.2.2 Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directores

Para discutir este objetivo utilizaremos datos obtenidos con el Cuestionario A, Valoración del cargo de director, en los ítems 1, 2, 3, 6, 7, 9, 10, 17, 18, 19. Aunque el título de uno de los cuestionarios parece idéntico a este objetivo y al siguiente, hemos decidido incluir aquí solamente los descritos, porque nos brindan una perspectiva general de los directores de la provincia, como anotamos al final.

- (i) En el ítem 1 los directores se manifestaron, en su mayoría, por mantener la duración actual de la designación - *La actual es acertada*. Asumimos la opción normal que implica entre cuatro y doce años continuados.
- (ii) En el ítem 2, todavía más directores - dos tercios - consideraron que *la formación previa debería ser un requisito para postularse*. Pero, con variantes sobre el momento para realizarla, nueve de cada diez creía que la formación para el cargo era necesaria.
- (iii) En el ítem 3, la mayoría de los directores pensaban que la experiencia en equipos directivos podría sustituir la formación; y, una cantidad menor - la mitad de aquéllos -, creía que no la sustituye. Pero en general - dos tercios -, podemos decir que consideraban necesario pasar por un equipo directivo antes de ser director.
- (iv) En el ítem 6, los directores plantearon su opinión sobre algunos aspectos normativos de su cargo. Casi la mitad creían que *la normativa sobre aspectos burocráticos es excesiva*; pero, al mismo tiempo, algunos - dos quintos -, pensaban que dejaba *un margen de libertad para que el director/equipo directivo marque su impronta en aspectos pedagógicos*. Había una cuarta parte de directores que opinaban que los órganos colegiados reforzaban *la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica*; y, otro tanto, pensaba que la limitaban. En definitiva no había evidencia de una posición claramente mayoritaria respecto del marco legal. No obstante, contrastaremos estos datos con las respuestas en el ítem 19.

-
- (v) En el ítem 7, prácticamente todos pensaban que una mayor compensación económica sería un incentivo para *promover el ejercicio más efectivo de la función de director*; al mismo tiempo, muchos de ellos - dos tercios -, consideraron que *lo importante [era] la satisfacción personal y la experiencia adquirida*; y, más de la mitad pensaba en la *liberación total de la docencia mientras se ejerce*. Con estos datos, pensamos que tenemos indicios de que en general los directores disfrutaban de su cargo, quisieran dedicarse en forma exclusiva y al mismo tiempo debería compensarse económicamente mejor. Hemos discutido sobre la dotación del cargo y expresado que la tensión de las perspectivas estaría entre la comparación que hacen los directores con los de otras CCAA y - en oposición -, la que desde, la Autonomía, hace la AE en relación al mercado de trabajo de Galicia. Un director nos dijo, cuando dejó su cargo, que solamente perdería 100 euros, que ganaría en salud. Otro nos dijo que a esa altura, ejercer como director le significaba 100 euros y que eso era evidencia de que seguía por la satisfacción de mejorar su centro. Dos caras de la misma moneda.
- (vi) En el ítem 9, una mayoría de directores se manifestó *más partidario del estilo colegiado*; y, un poco menos, fueron pragmáticos *según para qué cosas, soy partidario de uno u otro estilo*, colegiado o *personal centrado en el director*. Podemos pensar que casi todos los directores estaban inclinados por mantener un estilo colegiado de dirección y que un poco menos de la mitad reconocía que ciertas circunstancias requerían decisiones personales. Es decir, que encontramos indicios firmes de que los directores esperarían actuar en consenso con los colectivos del IES.
- (vii) En el ítem 10, indagamos las virtudes que atribuían los directores al estilo colegiado. En su opinión y en orden decreciente: 1 *fortalece el compromiso de los docentes*; 2 *da más satisfacción al profesorado*; 3 *profundiza la democracia escolar* – según nueve de cada diez -; 3 *produce mayor coherencia pedagógica* – más de tres cuartas partes -; mientras que más del 60% pensaba que un estilo personal daba *lugar a más*
-

conflictos. Con estos datos estaríamos reforzando la noción del ítem anterior.

- (viii) En el ítem 17, propusimos la formación en algunos temas que generalmente están presentes en los contenidos de la oferta universitaria de posgrados en gestión de centros educativos. Todos los temas fueron considerados necesarios o imprescindibles por al menos seis de cada diez, y los diez que encabezan la lista definitiva tuvieron el apoyo de nueve de cada diez respuestas. Hemos discutido la presencia o ausencia de estos temas en los cursos exclusivos de la AE y remitimos a ella. Para este objetivo, nos parece razonable interpretar estas respuestas como una demanda de formación de base más amplia para el cargo. Creemos que los directores han respondido en función de las necesidades que podrían haber percibido durante su actuación.
- (ix) En el ítem 18, propusimos modalidades de formación y, menos uno, todos desearían *disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise*. Esto nos hizo pensar que las necesidades inmediatas de los directores están centradas en conocimientos que no dependen de una formación previa. Cuando lo leemos en conjunto con las otras tres - que seleccionaron más de nueve de cada diez -, reforzamos la primera impresión: *Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores, Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro; Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración*.
- (x) En el ítem 19, que era una pregunta abierta, se describen numerosos problemas u obstáculos que hemos tratado separadamente y fueron foco de las discusiones del grupo de expertos. En el caso de la excesiva normativa burocrática, aparecen referencias de cuatro directores, adicionales a los 19 que lo señalaron en el ítem seis. En este caso, más del 60% de los directores habrían planteado *lo burocrático*, como un factor que incide negativamente. Pero además, quienes señalaron esa respuesta en el ítem seis, la reforzaron expresamente en este ítem, 14
-

de 19. En consecuencia, creemos que los directores veían aquí una suerte de agobio para su desempeño.

De este ítem también surge evidencia de que los directores desearían mayor compromiso docente, concepto que fue analizado por el grupo de expertos y desde el cual hemos intentado construir una teoría de la acción.

A partir de los elementos que hemos propuesto en el cuestionario que aplicamos, podríamos decir que los directores de IES de la provincia de Lugo percibían su cargo como, principalmente, ejercido por la satisfacción que produce la experiencia, aunque debería estar mejor compensado económicamente. Desearían dedicarse en forma exclusiva, y dejar la docencia directa. El cargo debería ser resultado de un proceso de formación preceptiva, donde el principal componente sería el pasaje por un equipo directivo. De todos modos, habría contenidos que deberían aprenderse y que exceden la oferta actual de la AE. La normativa burocrática les parecía excesiva - en ocasiones desbordante -; y, aún así, creían tener cierto margen para marcar un estilo de conducción, en el cual preferían avanzar a partir de acuerdos con los colectivos, porque tiene numerosos beneficios, como la coherencia pedagógica y la fortaleza del compromiso de los docentes, que desearían fuera mayor. La duración de la designación para el cargo les parecía acertada.

5.2.2.3 Visualizar el cargo desde la perspectiva de los directivos y de los orientadores

En este caso hemos encuadrado la percepción del conjunto de directivos - incluido el director -, y de los orientadores, con los ítems 2, 3, 7, 9, 10, 17, 18, del mismo cuestionario.

- (i) En el ítem 2, seis de cada diez directivos señalaban que *la formación previa debería ser un requisito para postularse*, pero un tercio adicional pensaba que debería ser luego de la elección. En conjunto, nueve de cada diez directivos creía que la formación para ser director era necesaria. Aquí la visión es compartida con los directores.

-
- (ii) En el ítem 3, el colectivo proporcionó respuestas similares a los directores. La mitad cree que la experiencia podría sustituir la formación y en total dos tercios sugirieron que pasar por un equipo directivo debería ser condición para llegar a la dirección.
 - (iii) En el ítem 7, también hay coincidencia con los directores, una mejor retribución es el estímulo más valorado - ocho de cada diez -, y luego, la satisfacción y la experiencia del cargo - siete de cada diez -; un poco detrás, dejar la docencia directa - seis de cada diez.
 - (iv) En el ítem 9, prácticamente todos son partidarios del estilo colegiado y cuatro de cada diez admiten que depende de la situación, con lo cual igualan los resultados de los directores.
 - (v) En el ítem 10, la opinión sobre los efectos de los estilos colegiado y personal son compartidos con los directores aunque la dispersión en el estilo colegiado es menor y más pegada el 100%.
 - (vi) En el ítem 17, donde se proponen temas para la formación de directivos, todos los propuestos son necesarios o imprescindibles para, al menos, dos tercios del grupo, y hasta un 97% según el tema. Otra vez, la dispersión es menor que en los directores. La menor dispersión sugiere que las opiniones estarían más concentradas en el grupo de directivos participantes que en el de los directores tomados aisladamente.
 - (vii) En el ítem 18, coinciden los tres métodos más adecuados para formarse, en otro orden; y, luego, tienen más relevancia modalidades a distancia. En cuanto a la primera parte, vale el dato como concepción básica de lo que es necesario saber. Remitimos al comentario en la sección anterior y, para ambos, a la discusión del ítem, más arriba. En cuanto a la segunda parte, atribuimos la preferencia a la edad. Poco a poco se va reconociendo los beneficios de la educación a distancia en posgrados, entre otras razones porque el aprendiz administra su propio tiempo y no afecta su actividad principal, por ejemplo.

De acuerdo con los datos que hemos tenido en cuenta para describir la visión que tienen los directivos del cargo de director, podríamos decir que los parti-

cipantes en la encuesta coinciden en su perspectiva del cargo con la que tienen los propios directores. Nuestro estudio no apunta a dar la descripción canónica del cargo, sino las percepciones. En ese sentido, que exista una coincidencia en cómo se ve el cargo desde adentro y desde afuera de su ejercicio parecería ser, en principio, una fortaleza. Deberíamos revisar o refinar esta impresión a la vista de los siguientes objetivos.

5.2.2.4 Caracterizar a los directores de los institutos

Para caracterizar a los directores de la provincia de Lugo utilizaremos datos del cuestionario Variables de caracterización del directivo, y de los recogidos en los ítems 2, 3, 9, 10, que ya hemos tratado en objetivos anteriores, y los ítems 5 y 12.

Unos datos generales dan una idea global del colectivo de directores. Los directores varones duplican a las mujeres. El de menos edad no llega a 35 años y el de mayor

DIRECTORES DE IES EN LA PROVINCIA DE LUGO					
Característica	Mínimo	Máximo	Media	Mediana	Moda
Sexo	13mu	27va	sd	sd	Va
Edad	-35	55+	46-55	36-45	46-55
Antigüedad docente	-8	31+	16-25	26-30	26-30
Tiempo total cargo actual director	1	32	6	8	4
Experiencia en equipos directivos	1	32	9	10	1

Tabla 205. Directores de IES de la provincia de Lugo en cifras

supera los 60. No se registró en el formulario porque se marcaron franjas etarias. Precisamente la moda es la de los mayores, entre 46 y 55. Sin embargo, hay directores con menos de 8 años en la profesión y uno que supera 32. Pero, lo más común es que los directores tengan entre 26 y 30 años en la docencia, como se ve en la tabla. Debido a la diversidad de tiempo en el cargo entre los 40 directores, la moda resulta ser un año en equipos directivos. Este dato sugiere que en el curso 2010-2011 accedieron a la dirección profesores sin experiencia previa. En realidad fueron 4, pero entre los 40 no hay otros 4 o 5 que coincidan en el número de años de experiencia en equipos directivos. El dato se verá diferente al mirarlo en conjunto con los siguientes.

TÍTULACIÓN AL INGRESO EN LA DOCENCIA	
Licenciatura humanística, lenguas y afines	15
Licenciatura de ciencias naturales y afines o superior	9
Título técnico	6
Licenciado sin especificar	4
Ingeniería	2
Magisterio	1
No responde	3
Total	40

Tabla 206. Titulación de acceso a la docencia

Entre los directores, las carreras humanísticas, de letras y afines - derecho, filosofía - reúnen al mayor número de profesores. Le siguen las ciencias duras, hemos unificado las de la naturaleza - física, química y biología - y matemáticas. En menor medida aparecieron títulos técnicos e ingeniería. Había un maestro. Faltó identificar a 7 que no respondieron u omitieron la especialidad. Durante el

trabajo de campo encontramos 3 doctores, y el maestro tenía una licenciatura en pedagogía.

Estos directores accedieron al cargo por decisión propia de postularse; porque sus colegas los eligieron para hacerlo sin que se lo propusieran ellos mismos; o, porque fueron seleccionados y designados por la AE. En este ítem se podía marcar más de una opción. Dos de los propuestos por los

ACCESO AL CARGO ACTUAL	
Tomó la iniciativa de presentarse usted	29
Fue candidato único	15
Fue propuesto por la Administración	8
Fue propuesto por los compañeros	5
Formularios con respuesta	39
Total	40

Tabla 207. Método de acceso al cargo actual

compañeros solo marcaron esa opción y lo mismo con todos los propuestos por la AE. Eso sugiere que no tuvieron la iniciativa. Tres de los que fueron propuestos por los compañeros también señalaron que tomaron la iniciativa. Tres cuartos de los directores llegaron al cargo por su voluntad y aunque solamente 15 señalaron que fueron candidatos únicos, no podemos afirmar que en los otros 14 hubiese competencia por el cargo. Estamos teniendo en cuenta que 10 directores debieron ser impulsados al cargo por otros agentes del sistema. Así pues, es probable que haya habido candidaturas múltiples, pero en un número inferior. El total de respuestas corresponden a 39 directores.

Sabemos que al menos cuatro profesores llegaron a la dirección sin experiencia previa. Otros más antiguos habían pasado por la misma experiencia

según vemos en las respuestas donde los años de director son iguales a los de directivo. La formación podría ayudar. Nueve directores no respondieron al ítem o señalaron que no habían recibido formación. Pensamos que el dato debería descartarse porque hemos advertido que existe una oferta de la que comentamos y aparece tanto en el curso 2010-2011 como en el siguiente. Por la fecha en que realizamos el trabajo de campo deberían estar realizando el curso o a punto de comenzarlo. Podría ser una razón para no responder, pero el valor sería dudoso. Una alternativa sería que excedieran el número de plazas y debieran posponer una formación que además, es requisito para confirmar la designación desde 2007. Entonces, explicamos esta discusión y continuamos con los demás datos afirmativos.

FORMACIÓN PARA DIRECTOR	
Ningún curso o no responde	9
Relación del IES con la Administración Educativa	6
Enfocada en aspectos pedagógicos	1
Enfocado en aspectos organizativos y de relaciones humanas dentro del IES	11
Los tres ámbitos más o menos proporcionalmente	13
Formularios con respuesta	39
Total	40

Tabla 208. Formación de los directores de Lugo

Hay diversas opiniones sobre los contenidos de la formación que han recibido los directores. Hemos advertido que la variación está relacionada con la antigüedad en el cargo. Los más modernos estarían recibiendo una formación más sistematizada, lo que explicaría que un tercio haya seleccionado la opción que abarca los tres ámbitos superiores, como sugiere la lista de contenidos del curso de directivos que discutimos antes. Una alternativa puede ser que se haya respondido en función del impacto de los contenidos en los intereses de los directores. Pero, contrastando el curso que ya discutimos, nuestra interpretación de estos datos se inclina por la sistematización de la formación. En todo caso, solo alcanzaría a un tercio de los directores.

CONTINUIDAD EN EL CARGO	
Deseo continuar en el cargo	14
No tengo intención de postularme	14
Tengo dudas sobre postularme	10
Formularios con respuesta	38
Total	40

Tabla 209. Continuidad en el cargo

Hubo 14 directores que manifestaron su deseo de continuar en el cargo; 14 no tenían intención de postularse; y, unos 10 estaban con dudas. No tenemos información sobre cuándo correspondía la renovación de autoridades en cada uno de estos

centros, pero hemos constatado lo siguiente: uno de los directores que deseaba continuar dejó el cargo al transformarse su IES en CIFP y fue designado un director de confianza, que no pertenecía al claustro. De los que estaban con duda, nueve permanecieron en el cargo durante el curso 2011-2012. La mitad de los directores que no se postularían dejaron la dirección, en varios de estos casos se designaron directores por los mecanismos excepcionales, para el curso o para dos años. Es decir, seleccionados por la AE.

Los ítems 2 y 3 son los que se refieren a la conveniencia de la formación antes del cargo y al valor de la experiencia. El 10 es sobre estilos de dirección preferidos. Complementan esta caracterización. Y pueden recordarse líneas arriba.

“El cargo debería ser resultado de un proceso de formación preceptiva, donde el principal componente sería el pasaje por un equipo directivo. De todos modos habría contenidos que deberían aprenderse y que exceden la oferta actual de la AE. (...) preferían avanzar a partir de acuerdos con los colectivos (...)”

Figura 193. Resumen ítems dos, tres y diez

- (i) En el ítem 5, los directores respondieron sobre la relación entre el tiempo asignado a las tareas del cargo y el que utilizaban realmente; y, cómo influía en su vida fuera del IES y en la docencia directa. Recordamos que cuatro quintos marcaron que utilizaban más del previsto. Este aspecto fue discutido en la sección dedicada al GDE y remitimos a ella. Allí planteamos la imposibilidad de circunscribir las tareas de un directivo a la rutina que representa un horario formal. Lo interesante de las respuestas fue el impacto sobre la vida privada para más de la mitad de los directores y que un número significativo mencionara que *afecta [su] actividad docente* - dos quintos. En nuestra opinión, estos datos serían un indicio de que los directores preferirían dedicarse en exclusiva al cargo, como algunos ya lo hacían.
- (ii) En el ítem 12, abordamos los lugares informales y formales de encuentro con los profesores y que se utilizaban en beneficio de lo pedagógico. Allí los datos nos indicaban que los directores preferían los encuentros formales o que al menos eran los más usuales. Sin embargo, también aprovechaban las oportunidades que surgían durante la semana. Le daremos a estos datos una lectura desde la preferencia

por el estilo colegiado. Pensamos que los directores consideran válido tratar temas pedagógicos en cualquier momento, lo que procede de los encuentros durante la semana y que son informales. Al mismo tiempo, el flujo de información por canales convencionales más que informales evita interpretaciones antojadizas y otros inconvenientes que discute ampliamente la literatura sobre organizaciones. Entonces, los directores tratarían más temas a través de los órganos colectivos y lo hemos interpretado como un indicio de hacer evidente el proceso democrático, así como un método para mantener la sanidad del clima de trabajo.

Esta caracterización se ha realizado en función del interés del proyecto. Pensamos que la edad de los directores, su experiencia en el sistema, la vocación por continuar, su opinión acerca de la formación específica, su estilo de gestión, el impacto de su actividad en lo personal y en lo profesional, y sus preferencias para relacionarse con los profesores, eran variables que podrían influir en nuestra propuesta. Estos datos, además, los hemos iluminado con los aportes del GDE. De allí recogemos que una propuesta bien formulada y que atravesase el proceso de los órganos colectivos, comenzando en la CCP, tiene amplias posibilidades de implantación. Acerca de la docencia directa hemos expresado nuestras dudas y pensamos que debería ser una opción de cada director. No tenemos una opinión clara sobre la formación, ya que pese a la valoración que han hecho en numerosos temas, su preocupación principal parece estar en la resolución de las urgencias, que inevitablemente llevan a posponer lo importante, para usar una expresión recurrente. La dirección, por otra parte, parece ser una actividad satisfactoria para la mayoría, puesto que casi todos los que dudaban en continuar permanecen en el cargo y la mitad de quienes no pensaban postularse nuevamente, también. En suma, tres cuartas partes de los directores que participaron en la investigación estuvieron en el curso siguiente.

Para los IES que cambiaron, significaría renovar su proyección, en cuanto los nuevos directores hubieran accedido al cargo por el procedimiento de se-

lección calificada; si no, simplemente se trataría de períodos de incertidumbre y de sostener la situación hasta que se alcance alguna forma de equilibrio. En el ínterin, pueden acceder a los proyectos de innovación que patrocina la AE de Galicia o desde el MEC, de los que hemos comentado antes. En esos centros, nuestra percepción es que no sería posible hacer una propuesta modélica de evaluación para la ESO.

5.2.2.5 Identificar las tareas requeridas para implantar la reforma

El cuestionario - Tareas de la dirección de cara a implementar la evaluación por competencias -, es la fuente básica de datos para este objetivo, también el ítem 12, ya presentado, y los ítems 11 y 14 del mismo grupo.

El procesamiento de datos, en el caso del cuestionario completo de tareas, nos llevó a deducir un conjunto de 10 *tareas esenciales*, que contenía nueve compartidas con el resto de la población encuestada y hemos comentado sobre el mismo en una sección anterior, por lo que remitimos a ella sin más.

En el ítem 12 comentamos los lugares de encuentro con los docentes, dato que resulta relevante a la vista de que cinco de las tareas esenciales de los directores están enfocadas en ellos. En conjunto, creemos que retroalimentan la noción de que, para los directores, el claustro sería su prioridad principal, a la interna de los IES.

- (i) En el ítem 11 consultamos la opinión de los directores sobre la eficacia de los estilos, para una lista cerrada de situaciones, en la cual, previsiblemente, habría movilidad de un estilo al otro. Presentamos, en la discusión previa, una tabla ordenada que muestra el pasaje desde colegiado hasta personal. Esto nos ha sugerido que quizás los directores desearían mantener un estilo colegiado, pero la realidad de su propia experiencia admite que, en determinadas circunstancias que son bastante comunes, el director tendría la primera y la última palabra. El ítem pretendía desambiguar el discurso de la acción y hemos referido a Argyris y Schön (1974), que habían estudiado y explicado el fenómeno. Por otra parte, uno de los puntos que trata la

evaluación de los directores es precisamente la dinamización de los órganos colectivos¹²⁶. Por lo tanto, una respuesta en sentido diferente hasta podría ser contraria a las normas que regulan su propio cargo. Las respuestas en este ítem validan nuestra percepción. Y otra vez, nos ha surgido la interrogante de si el proceso educativo en los IES debería regularse de acuerdo con los tiempos técnicos o con los tiempos políticos.

- (ii) En el ítem 14, consultamos sobre los efectos de la reforma de la LOE en algunos aspectos de la dirección en general. La percepción de los directores era que en relación a la evaluación por competencias básicas, aumentaría el trabajo a desarrollar; un tercio, que su responsabilidad aumentaría, y otro tercio, que habría menos interesados en ser director. Pero, en general, la mayoría, y hasta tres cuartos, creían que no tendría influencia en la responsabilidad del director, en los candidatos o en la conflictividad en los centros. Tenemos la opinión de que efectivamente el trabajo debería aumentar. La mera existencia de una propuesta como la que traemos aquí sería un indicio. Solamente un tercio creía que aumentaría la responsabilidad del director y nosotros pensamos que como director pedagógico, la nueva perspectiva llevaría a una participación mayor de los directores, que es nuestro punto de partida. Entonces, este dato podría indicar que los directores en su mayoría, no habrían interiorizado el impacto de la reforma en su actuación.

Hemos identificado las tareas esenciales que perciben los directores durante la implantación de la evaluación por competencias básicas, pero encontramos que hay un predominio de las que se relacionan con los profesores. Hay una presión desde la regulación del cargo para que esto ocurra así. Quizás por eso, a pesar de que los directores tienen oportunidad de tratar lo pedagógico en ambientes informales, como de hecho hacen, podría resultar contraproducente, porque el sistema prefiere los ámbitos formales y sancio-

¹²⁶ Orden de 21dic2010 de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria - Anexo II. (DOG n.251/2010)
Visto el 30mar2012 en: <http://www.xunta.es/Doc/Dog2010.nsf/FichaContenido/3C086?OpenDocument>

na a los directores valorando su actuación acerca de ellos. En realidad, reconocen que existen situaciones en las que la eficacia no acompaña a la gestión colegiada. Este condicionamiento podría estar influyendo en que los directores tomen distancia de ambientes donde podrían tener una actuación decisiva, como la orientación de la evaluación en la ESO. Pese a que las competencias tienen una perspectiva global, la evaluación y calificación se basa en los criterios de cada asignatura, sin que su elaboración en el departamento altere las consecuencias de un criterio individual e independiente del resto del plantel, porque en cada uno hay un solo profesor por departamento. Durante el trabajo de campo preliminar un director nos explicó cómo visualizaba la evaluación en el enfoque de las competencias básicas y nos dijo, en esencia, que la calificación de la asignatura indicaba la competencia.

OBSERVACIÓN 42

(...) nosotros lo que hacemos es un informe de la junta de evaluación, donde se establece detalladamente que ese alumno, de tres o cuatro asignaturas suspensas, no tiene adquiridas las competencias que corresponda (Director 4)

Figura 194. Observación 42

Sin embargo, las competencias básicas no tienen una correspondencia biunívoca con la lista de materias, de manera que varias, cuando no todas, contribuyen al desarrollo de cada una. Ese es el origen de nuestro modelo de evaluación por competencias básicas.

5.2.2.6 Describir el estado de instrumentación de la reforma

En la encuesta dirigida a los directores había un breve cuestionario con variables de identificación del IES donde insertamos tres situaciones sobre el estado de implantación de la evaluación por competencias, que hemos discutido más arriba. Además, contribuyen a este objetivo dos ítems del cuestionario - Valoración del cargo de director -, 16 y 19. Este último aportó la base conceptual del GDE.

Desde nuestra concepción de la evaluación por competencias, sería necesario contextualizar los niveles de logro. Es decir, en alguna medida los individuos tienen algún grado de las competencias básicas que puede ser más o menos utilizado para procurar los objetivos personales. De hecho, debería aceptarse

que están en permanente desarrollo, más o menos en la línea del aprendizaje a lo largo de la vida. Así, pues, entendemos que los alumnos en la ESO podrían demostrar evidencias de progreso y de allí podría inferirse su capacidad para continuar mejorando. Esto remite a la evaluación desde un enfoque ni referido a criterios, ni normativo, exclusivamente (Glaser, 1963). Sin embargo, a nivel de cada IES quizás fuera posible, al menos, construir los conceptos de la evaluación desde el enfoque referido a criterios, sujeto al contexto. En consecuencia, sería conveniente desarrollar objetos de aprendizaje (OA) localmente, empezando por los profesores de cada asignatura, e idealmente, en coordinación entre dos o más. Una expectativa de nuestro proyecto de modelos de evaluación y que no es una práctica inédita.

En 15 IES estaban diseñando instrumentos de evaluación por competencias. No hemos preguntado en cuántas competencias, pero de las entrevistas con algunos directores - que ya comentamos -, sabemos que la primera meta estaba en la lingüística y luego se abocarían al uso de la tecnología. De esta no hay duda porque el proyecto ABALAR¹²⁷ - en Galicia - está construyendo aulas informatizadas en primer año de ESO, en todos los IES y dotando de un ordenador en clase para cada alumno. Creemos que esta competencia en particular será evidente en las prácticas de los alumnos, más que a través de instrumentos de evaluación. Hay un proyecto de libro electrónico y seguramente poco a poco se impondrá la alfabetización en TIC, a la par con el uso de la lengua materna.

OBSERVACIÓN 43

(Catedrática de Matemáticas en IES – Monforte de Lemos)

(...) los libros digitales son una disculpa, entre comillas, para utilizar el ordenador. Después, claro, haces muchas más cosas. Pero el libro es una entrada en Internet

Hay gente que le hubiera gustado entrar, pero prefirieron esperar a ver qué pasaba, y ver cómo nos desenvolvíamos nosotros, para entrar ellos

Hay que trabajarlo en casa. El libro sabes cómo es, de toda la vida, y este no. Pero lo tienes que mirar, y no todo el mundo está dispuesto a sacrificarse

Si mañana sale un decreto de la Consellería de Educación de que, como los libros digitales salen más baratos, se termina la subvención para los libros en papel... ¡Ya está!

Hasta ahora estábamos muy cómodos con el libro en papel, porque había libro en papel. ¿Pero, y si mañana dejan de hacerlo? (...). Es cuestión de tiempo. Puede ser antes, puede ser después

Lo que está claro es que el que sabe más, tiene más oportunidades. Sea de lo que sea. Y si sabes informática, tienes más oportunidades que si no la sabes

Figura 195. Observación 43

¹²⁷ Accesible en: <http://www.edu.xunta.es/espazoAbalar/>

La discusión sobre la evaluación por competencias básicas estaba instalada en dos tercios de los IES y estaban estudiando el tema en más de la mitad. Seis institutos respondieron que no a las tres alternativas y de uno no obtuvimos datos. En algunos casos manifestaron estar en dos o en las tres instancias al mismo tiempo, lo cual es razonable: estudiar, discutir, hacer.

- (i) En el ítem 16 del cuestionario sobre Valoración del cargo de director preguntamos sobre la elaboración de materiales didácticos, adaptados a las necesidades de los alumnos. Quizás sea un área para el desarrollo profesional, sobre todo si pensamos en la producción de OA que tiendan a una evaluación por competencias, donde los ítems del instrumento puedan ser compartidos por dos o más profesores. Cuando consultamos a los directores sobre la oferta editorial, en las entrevistas le atribuyeron mucha influencia en la programación y en el desarrollo de los cursos. En el centro dos de la fase preliminar, que era privado, habían optado por revisar la oferta, dejar de lado lo que no se ajustaba a sus necesidades y producir lo que hiciese falta. Los docentes jóvenes eran los más entusiastas. No vimos lo mismo en los IES, pero no lo descartamos. La

“Hay veinticinco directores que creen que sí, pero un tercio duda de poder garantizar la calidad. La cuarta parte cree que no es posible y una pequeña porción está satisfecha con la oferta editorial”

Ilustración 17. Resumen del ítem 16

mención a los más nuevos estuvo también presente; pero, aparentemente, estas decisiones - si se dieran -, serían realizadas en los departamentos, a diferencia de lo que nos explicaron en el CPR.

- (ii) En el ítem 19, del que abordamos una parte antes, preguntamos por obstáculos y problemas para llevar adelante la dirección según las expectativas de cada director. Como resultado y que fue base de la discusión del GDE, apareció el compromiso docente. Creemos que hemos hecho un aporte conceptual para su discusión y remitimos a la sección donde lo tratamos.

La relevancia del compromiso docente en el estado de implantación de la reforma no es menor. La legislación centra la acción educativa en los departamentos, pero promueve la coordinación horizontal de los

planteles por curso. Esta doble dependencia, o matriz, en relación a la evaluación de y por competencias básicas, demandaría emprender caminos inéditos, entre los cuales, pensamos en el modelo de nuestro proyecto. Como sabemos, o anticipamos, la dedicación que implica, pensamos que el desarrollo anterior y posterior a la investigación debería considerar el factor compromiso docente y con una valoración singular. Cada centro debería abocarse a construir su paradigma del compromiso docente y desde esa episteme local abordar los desafíos pedagógicos de la reforma.

El estado de la reforma ha avanzado principalmente por impulsos externos. Un punto de inflexión parece haber sido la prueba de diagnóstico aplicada por la AE a partir del curso 2009-2010 (Xunta de Galicia, 2010; 2012). No hemos podido advertir que las prácticas de los centros superaran la apariencia de cumplimiento de la normativa. Esta opinión surge de constatar los acuerdos para normalizar la presentación de los planes anuales. Los PEC, en cambio, estarían en proceso de revisión, y este parece ser un eufemismo para expresar que no estaban siendo tenidos en cuenta. Incluso algunas versiones que recibimos de directores hablaban de que valía más la PGA. Sin embargo, no estamos convencidos de que el lenguaje profundo de la reforma - los universales, parafraseando a Chomsky - hayan permeado en la concepción pedagógica de los claustros. Por esa razón, pensamos que el impulso vendría dado por la propia AE de Galicia o del MEC, porque excepto un proyecto de innovación propuesto en un IES, que no es de la capital, los demás institutos estarían llevando adelante exclusivamente proyectos a los que se han postulado a partir de convocatorias centralizadas por la AE. Esta situación haría irrelevante la presencia de una dirección de largo plazo, como comentábamos más arriba. Es decir, si el único movimiento hacia la implantación de la reforma procediera del impulso externo de la AE, los proyectos acabarían llegando necesariamente a todos los IES. Igualmente, creemos que para que surja la iniciativa en los centros, sería necesaria la presencia de una dirección fuerte, en el sentido de que estuviera afirmada en el cargo

y el colectivo docente pudiera mirar un horizonte donde todavía percibiera su presencia.

5.2.2.7 Enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa

El objetivo de enumerar obstáculos y resistencias en la comunidad educativa está restringido a una serie discrecional. Sin duda, en cada lugar debe haber particularidades que no podrían soslayarse ante un proyecto concreto de cambio. Este es un intento por reconocer la presencia de elementos comunes que pudieran abordarse con medidas más generales. Algunas, incluso, estructurales: subsistema obligatorio y subsistema no obligatorio, por ejemplo.

En nuestra perspectiva, hemos considerado los datos de los ítems 4, 8, 13, 15, y también algunos ya aplicados, el 6 y el 16, todos del cuestionario Valoración del cargo de director. El ítem 19 es inevitable, porque justamente indaga los problemas y obstáculos que percibían los directores. Ya hemos mencionado la percepción de los directores sobre el peso de *lo burocrático* y el compromiso docente. Un repaso del GDE pone en evidencia algunos más y remitimos a aquella sección y a sus resultados.

- (i) En el ítem 4, indagamos sobre el uso del tiempo: 31 directores necesitaban más horas, incluso 16 señalaron la dedicación exclusiva. La cuestión del tiempo, en nuestra opinión, podría dar lugar a obstáculos y resistencias. En cuanto los directores crean que están utilizando tiempo extra, asumir un rol más influyente en *lo pedagógico* podría asimilarse con dedicar al cargo más tiempo aún - obstáculo -, lo cual podría desalentarlos para hacerse cargo - resistencia. Además, en la medida que el rol de director de lo pedagógico no se sienta como un paso en la dirección de las metas del plan de dirección, no habría un estímulo para dedicarle más atención. Sobre el uso del tiempo o sobre lo que consideramos la asignación fija de una carga horaria al desempeño de cargos directivos, remitimos a la sección donde se discute en detalle. Los directivos no tienen horario.

Hace años un antiguo jefe nos decía que no se debía ocupar más tiempo que el asignado por las autoridades porque ellas en su sabiduría entendían que podía cumplirse con lo regulado en el horario establecido; de manera que extenderlo sería un problema de eficacia o que si la administración establecía un horario para el trabajo debería ser porque no estaba interesada en que se le dedicara más tiempo. En cualquiera de las dos hipótesis, solo había que dedicar a la tarea el tiempo dispuesto por el superior, que por algo lo era y eso incluía saber más. No se nos escapaba la crítica implícita en el razonamiento de pretender circunscribir la realidad a lo escrito, o más bien, que las normas no pueden preverlo todo.

Creemos que la docencia directa de los directores debería ser objeto de discusión abierta y no de acuerdos particulares. Por ejemplo, un director podría estar interesado en conocer de cerca a sus nuevos estudiantes y dar clase en primer año de la ESO; o, tener una impresión más cercana de cómo sienten los alumnos de Bachillerato que se están preparando para las oposiciones y tener grupos en el último curso; o, tomar el pulso a las expectativas laborales que genera la FP y dar clases allí; o, sentir que su mayor contribución al IES es dedicarle todas sus energías a la dirección. En esos casos... ¿Es un docente más o un director haciendo su trabajo? De cualquiera de los ejemplos podrían deducirse decisiones como director. Incluso en alguno de ellos podría ser éticamente cuestionable no tomarlas. Imaginemos el caso de los alumnos de bachillerato que se sienten mal preparados para la oposición a la universidad, o la potencial devaluación de las calificaciones de un alumno - de quien el director se ha formado un buen concepto -, para preservar el promedio tradicional de éxito que tiene otra asignatura en esa prueba. Todos podemos agregar ejemplos y de hecho, generalizándolos, podría llegar a pensar que la actividad docente del director podría inhibirlo socialmente - frente al colectivo -, de tomar ciertas decisiones, porque ha tomado conocimiento de algunos hechos en su rol de compañero y no en su rol de jefe de personal.

-
- (ii) En el ítem ocho se proponían varias situaciones y nos interesaban, para empezar, las dos relacionadas con evaluación de los docentes y evaluación institucional. Solamente entre un cuarto y un tercio de directores *alguna vez* han acordado con el claustro criterios para *evaluar el desempeño docente o la autoevaluación institucional*; y, más de la mitad *nunca*. La ausencia de antecedentes en materia de discusión sobre evaluación, fuera del ámbito de los departamentos - cuyo nivel desconocemos porque no era objeto de este trabajo - podría ser un obstáculo para la idea misma del modelo de evaluación de aprendizajes en la ESO. También nos interesaba saber si la dirección recibía apoyo para nuevas ideas y proyectos: la mitad plantea que nunca tuvo oposición y la otra mitad que alguna vez o frecuentemente. Más allá de las propuestas en sí mismas, nos queda la percepción - el dato, incluso - de que el profesorado se ha opuesto a la dirección, que respondió al cuestionario. Los dos aspectos - oposición y no oposición - deberían ser atendidos. O sea, creemos que parte de la acción directiva consiste en evitar o eludir el rechazo. Si hay indicios de que una idea no será apoyada debería trabajarse más en la antesala para identificar tanto los intereses en juego como, tal vez, la falta de claridad del proyecto, y que induce a su rechazo. En las otras situaciones, donde se plantean enfrentamientos entre los profesores y otros grupos, mayoritariamente, los directores manifestaron tener experiencias. Allí, un modelo como el que proponemos podría contribuir a aliviar tensiones. Estos no serían obstáculos o resistencias, sino quizás una oportunidad de mejorar las relaciones entre los colectivos en discordia.
- (iii) En el ítem 13 preguntamos por la dotación de personal no docente de cada IES. Como se aprecia en la discusión del ítem - más arriba -, casi tres cuartos de los directores la consideraron suficiente. Creíamos que los planteos durante la fase preliminar, acerca de la densidad burocrática, producirían un emergente aquí, pero no ha sido así. En una investigación realizada en 2008-2009, Poncet y González (2010), señalaban la carga que representaban los aspectos burocráticos en los pro-
-

yectos de innovación, cuando es necesario preparar memorias, por un lado y continuaciones, por el otro, pero todo al mismo tiempo: en cierto sentido operan como barreras burocráticas a la participación (pp. 245-246). Luego se dirá que los recursos se ponen a disposición pero la gente no quiere trabajar...

Evidentemente, la carga burocrática de los proyectos recae exclusivamente sobre los participantes. Así, pues, como en el concepto de los proyectos no entra el apoyo administrativo de los funcionarios no docentes, no serían un obstáculo; sin embargo, si la lógica cambiara, es posible que los funcionarios no docentes fueran resistentes a trabajar en estas iniciativas, que no forman parte de su imaginario acerca de la rutina burocrática de los IES.

- (iv) En el ítem 15, los directores aportaron datos sobre la organización de la oferta educativa. Pensábamos que quizás pondrían no tener cursos de la ESO, pero tres cuartos no se refi-

“Casi la mitad de los directores estaba conforme con la oferta de los IES en tres niveles, pero una cuarta parte preferiría centros específicos para FP, que se elevan a casi la mitad si incluimos en esta opción a quienes proponían la especialización completa de los centros”

Ilustración 18. Resumen del ítem 15

rrieron a ella y apenas 11 sugirieron centros específicos por etapa o agrupar la educación obligatoria como en los CPI. Entonces expresamos *nos ha inquietado* el resultado. Es posible que la ESO fuera vista como un botín de oportunidades de trabajo en los IES antiguamente dedicados al bachillerato y, en ese caso, podría considerársela una especie de rehén. Hemos mencionado antes la reacción de un vicedirector ante la sugerencia de eliminarla: los profesores no tendrían grupos para dar sus clases. En esas condiciones, no sería de extrañar que las únicas innovaciones para la etapa procedieran de la iniciativa de la AE y que la participación, a veces, deba imponerse. Entre las propuestas las hay obligatorias (Plan de convivencia, Plan TIC, Plan de bibliotecas) y otras discrecionales (Poncet y González, 2010, p. 246). Esto debería estudiarse con mayor profundidad porque, eventualmente, los IES perderían prácticamente su autonomía en la etapa obliga-

toria, por no tener ideas propias para innovar. La única iniciativa podría ser la centralizada, desde la AE. Tal situación podría ser, al mismo tiempo, tanto obstáculo, como resistencia, para el proyecto de modelos de evaluación que promovemos.

Creemos que el peso de la normativa relevado a través del ítem 6 no tuvo una definición contundente para señalarlo como obstáculo en todos los IES. Antes planteamos que la normativa burocrática les parecía excesiva, en ocasiones desbordante, apoyándonos en los datos del ítem 19. Eso no necesariamente inhibiría las posibilidades de imponer un estilo de conducción. Pensamos que por un lado está la intención de regular, desde la AE, una cantidad de aspectos que creen necesario controlar; y, en el otro extremo, la habilidad de los directores para lidiar con un sistema normativo, hasta excesivamente estructurado, luego de una tradición personal de práctica profesional con libertad de cátedra, que tiene una laxitud completamente diferente. Fullan y Hargreaves (1997) sugieren utilizar al sistema estratégicamente (p. 130), pero eso es lo que denuncia Crozier (2010) de las burocracias que no logran cumplir su misión. Fullan y Hargreaves se refieren a un uso estratégico éticamente ponderado como compromiso con la educación.

Es posible que los directores sientan la presión de consecuencias personales adversas, más que una voluntad de cumplimiento por el beneficio general que se pudiera desprender de *lo burocrático*. Así, entonces, una primera tentación para disminuir el peso de *lo burocrático*, sería sugerir, desde afuera, que quizás los profesores necesitan mayor preparación. Pero en el trabajo de campo hemos tenido la oportunidad, lo mismo que en los simposios del GDE, de conocer que según los directores, algunas veces se superponen regulaciones y disposiciones menores, de manera que ya no se trataría de conocerlas y aplicarlas, sino de deducir su jerarquía. Al final, muchas otras veces, la solución habría surgido de la consulta expresa y hasta han llegado a no recibir una respuesta uniforme en todos los IES. En nuestra opinión *lo burocrático*, en sí mismo, sería un obstáculo en la medida en que operara como distractor y consumiera tiempo del director preocupado y ocupado en eso.

La norma que establece el procedimiento de evaluación de los directores parece interpretar que el director prepara un plan de trabajo al postularse y luego se dedica a aplicarlo. Algo así como si no debiera tener nuevas ideas, sino promover que el resto las tenga. Daría la impresión que se le requiriera preparar una planificación estratégica para doce años, pero aprendiendo por su cuenta, para luego de aceptado, elegido y designado, impartirle un curso obligatorio de formación de directivos, en 50 horas. Si ya era capaz de aquellos planes, podría sugerirse que el curso estaría dedicado a instruirlo sobre lo que espera de él el sistema burocrático, en la implementación más óptima de su Plan que ya ha sido oficialmente aprobado. Esta visión de la relación entre el IES y la AE, a través del director, podría poner en tela de juicio el ejercicio efectivo de la autonomía que propone la LOE y llevar a que los directores sean reactivos, a la espera de la iniciativa de la AE en materia de cambio e innovación. Según el estudio de las innovaciones educativas en España, en 2008-2009 (IFIIE, 2011), y en el que participó la USC, en Secundaria suele ser la idea o iniciativa de un profesor (52,1%) la que propicia la puesta en marcha del proyecto (p. 765).

La información que surge del ítem 16 aparece en el objetivo anterior. El peso de la oferta editorial podría ser un obstáculo, pero sólo cuatro directores marcaron que *no es necesario elaborar nada porque la oferta editorial satisface las necesidades de nuestro IES*. Los demás directores piensan que es posible producir material didáctico propio. Antes, mencionamos que por el momento la decisión estaría en el ámbito de los departamentos; sin embargo, para nuestro proyecto tiene valor positivo que los directores tengan la opinión que describimos. Quizás con algún apoyo, asesoramiento o incluso reflexión del propio colectivo de docentes, podría ofrecerse la garantía de calidad que algunos no percibían. El ítem no preguntaba si se estaba elaborando, sino la percepción de la dirección sobre el potencial local para hacerlo. No se trataría de resistencia, sino de un obstáculo salvable a través de alguna de las alternativas que mencionamos u otras.

Entre los obstáculos para su gestión los directores mencionaron situaciones que dieron lugar a lo que hemos discutido como compromiso docente. Como se ha visto, no se trata de un voluntarismo exacerbado ni ciego. Después de lo comentado, es claro que nada puede ocurrir en los centros sin la participación activa del profesorado. Aquí, el compromiso docente que surge de las manifestaciones de los directores, se encuentra con los emergentes del ítem 15, que nos han sugerido una ausencia de proyectos para la ESO desde el propio centro. Por lo menos, proyectos de largo plazo, que impliquen cambio de las prácticas. Pensamos que lo enunciado en este objetivo aporta suficientes elementos sobre los que trabajar el desarrollo profesional docente. Agregar más, en una pretensión de extinguir la lista posible, sería ingenuo. Pero, lo que se ha obtenido permite encaminar nuevas investigaciones. Una, la ya mencionada idea de considerar una posible especialización de los institutos que impartan enseñanza obligatoria.

5.2.2.8 Describir facilitadores en los IES

Hemos intentado identificar, a nivel general, facilitadores del cambio en los IES. Los presentaremos a partir de la información que nos proporcionaron los ítems 12 y 16 del cuestionario - Valoración del cargo de director. La selección viene dada por el interés en conocer cómo promovían la innovación los directores y cómo veían el potencial profesional docente, para la creación de material didáctico centrado en las necesidades de los alumnos, como complemento o sustitución de la oferta editorial.

Las dos preguntas de estos ítems eran directas, creemos que no dejaban lugar a dudas. Ofrecemos nuevamente los cuadros correspondientes a las respuestas de los directores. El colectivo de directivos aportó resultados similares y están discutidos más arriba.

La preferencia por los encuentros formales satisface requisitos de la normativa como discutimos antes. Desde afuera del IES, o del sistema, podría interpretarse que los directores no estarían abiertos a los planteos, fuera de los órganos colectivos que aparecen en primer y segundo lugar. La tabla

muestra que menos de la mitad veía, escuchaba y proponía iniciativas fuera de ellos. Quizás la interpretación debería hacerse introduciendo dos factores: la confianza y el flujo de la información. Desde el flujo de la información, podríamos decir que los directores optaban por la divulgación cara a cara ya que las *noticias escritas* ocuparon uno de los últimos lugares de la lista. Así, parecería que una forma de evitar la distorsión sería manifestarse en los órganos colegiados. Creíamos que dado el desarrollo de las TIC, las noticias escritas a través del correo electrónico, o de una zona de docentes en el sitio del IES en el servidor de www.edu.xunta.es, serían una alternativa más popular. Cada funcionario tiene una casilla de correo y a fin de cuentas, los órganos colegiados culminan sus reuniones labrando el acta correspondiente.

Indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos [con los profesores] en cada una de las situaciones que se señalan (para ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas)					
	Algunas veces a la semana	Períódicamente	Ocasionalmente	Nunca	R
En las reuniones del claustro	3	32	4	0	39
En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel	0	34	5	0	39
En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal	17	14	8	0	39
En la sala de profesores	12	16	11	0	39
En el despacho del director/vicedirector/jefe de estudios	8	17	14	0	39
En reuniones convocadas para tratar temas específicos	1	23	15	0	39
A la entrada o salida del IES	7	6	16	10	39
A través de noticias escritas	3	7	17	12	39
En la clase	4	1	13	21	39
Fuera del instituto, fuera de horas de clase	1	1	23	12	37
Otras	1	1	2	0	4
Población total					40

Tabla 210. Lugares de intercambio con los profesores (directores)

Por el lado de la confianza, es posible que la necesidad de apelar, preferentemente, a los órganos colegiados sugiera que en la cultura de los IES no se habían establecido relaciones interpersonales estrechas que diluyeran posibles sospechas, y favorecieran los contactos informales. Creemos que los contactos informales son fundamentales para dar los primeros pasos en iniciativas de innovación. Las instancias formales podrían desalentarlos, porque

imponen un refinamiento de las propuestas que implica un esfuerzo de éxito innominado. Uno de los resultados del grupo de discusión de expertos fue que cuando las propuestas están bien elaboradas y han transitado, progresivamente, el escrutinio de los órganos intermedios de coordinación - CCP, departamentos -, las decisiones del claustro serían probablemente favorables. Esta lógica vendría a poner la iniciativa en la dirección.

Creemos que las iniciativas que trascienden el curso, que involucran a más de un departamento, y que apuntan a un cambio permanente del status quo, estarían restringidas a la dirección. Es decir, solamente el director estaría en posición de plantearlas, aunque la idea original no le pertenezca. Esta restricción operativa podría ser un facilitador, por cuanto en el escenario que deducimos de los datos, es bastante difícil que algún profesor, o incluso un departamento completo - excepto el de orientación -, estuvieran en condiciones de presentar iniciativas del mismo alcance. Podríamos decir que el estilo de los directores, en materia de iniciativas para el cambio desde dentro, elaborado desde la perspectiva de una teoría de la acción, sería más jerárquico que colegiado, si bien el proceso de aprobación y aceptación sería colegiado.

Según nos decían los expertos, un proyecto como el de modelos de evaluación entraría por la CCP, que lo trasladaría para discutir en cada departamento que, a su vez, definiría su posición. Luego, la CCP haría una valoración final y, si resulta favorable, pasaría al claustro, que lo aprobaría. En este proceso, los profesores tratan el tema dos veces, en los departamentos y en el claustro. En los departamentos tiene lugar la primera acción de aprobación y en el claustro la última. El procedimiento está ajustado a la normativa. Si un proyecto es aprobado, obligaría a todo el colectivo.

Había 25 directores que creían posible elaborar materiales didácticos en su IES, aunque 8 de ellos dudaban de la calidad. Esto es subsanable a través de la formación. Si los profesores pueden producir material didáctico, dicha capacidad incluiría los ítems del instrumento de evaluación del modelo que propiciamos. Hay 4 directores que no lo consideran necesario y es una res-

puesta muy aceptable, porque sugiere que su matrícula en la ESO coincide con la expectativa de los editores de la oferta. Nuestra propuesta está dirigida, en primer lugar, a las características de cada contexto. En la medida que la población de un IES es normal – en sentido estadístico –, o sea, que satisface, o tiene las características, de un modelo de referencia que ilumina dicha normalidad, en principio no necesitaría considerar esta propuesta. Sin embargo, no perdemos de vista que los resultados de las pruebas de diagnóstico no tuvieron el resultado que hacía esperar el registro de calificaciones (Perrenoud, 2008).

¿Es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?	
Creo que se pueden elaborar con garantías de calidad	17
Considero que no es posible	10
Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente	8
Considero que no es necesario elaborar nada porque la oferta editorial satisface las necesidades de nuestro IES	4
Formularios con respuesta en esta pregunta	39
Población total	40

Tabla 211. Material didáctico (directores)

Hemos aceptado las explicaciones a las que arribaron en algunos centros, sobre las condiciones de la prueba: que habría demandado un esfuerzo al que los alumnos no estaban acostumbrados; y, que habrían aprendido y estarían introduciendo prácticas pedagógicas que apuntan a lo que se conoce como evaluación auténtica (Bravo y Fernández del Valle, 2000; Wiggins, 1989a; 1990; 1991; 1993; 2011). En ese caso, estarían muy cerca de nuestro proyecto.

En suma, en casi tres cuartas partes de los IES de Lugo están presentes los elementos para concebir un modelo de evaluación de aprendizajes basados en las competencias transversales a todas las asignaturas.

5.2.2.9 Delinear un modelo base de evaluación transversal por competencias

El esbozo de nuestro proyecto de modelo se presenta en una sección específica más adelante. Con su desarrollo se satisface el objetivo. Aquí lo mencionamos para darle completitud a la nómina propuesta al comienzo del informe.

Una de las piezas importantes de este rompecabezas sería la capacidad de los profesores para elaborar OA, más allá de la oferta editorial que hemos discutido previamente, y sobre la que los directores aportaron datos en este ítem. En tanto los docentes se atrevan a producir material didáctico, agregando en la lista los instrumentos de la evaluación y que trasciende la mera calificación numérica, sería posible intentar trabajar con un modelo de evaluación transversal por competencias.

5.2.2.10 *Otros objetivos abordados a partir del trabajo de campo*

El trabajo de investigación nos acercó a la realidad de los IES. Frente a la abundante opinión académica sobre el liderazgo de los directores, y en particular de *lo pedagógico*, nos encontramos con observaciones donde no pudimos constatar actividad alguna de los directores relacionada con este liderazgo. Para nuestra hipótesis era fundamental.

La persistencia de *lo burocrático*, como eje de la acción del director, nos llevó a preguntarnos si quienes ocupaban los cargos contaban con los recursos personales suficientes, principalmente formación. Es decir, nos arriesgamos a sugerir que en el resto de la burocracia pública no se percibe, en los responsables - directores, jefes y jerarquías similares -, una sensación de cuasi impotencia, inmovilización, por virtud o vicio de *lo burocrático*, porque justamente esa es la función principal en la Administración. Excepto en educación y salud. Desde esa posición, una alternativa era que quizás la preparación pudiera ser insuficiente. Con esto no nos referimos al conocimiento de las normas y su cumplimiento, sino más bien a la necesaria capacidad de operar en un sistema burocrático con solvencia y al mismo tiempo incidir, marcar el ritmo de lo pedagógico, que es la función principal del director: procurar, porque no puede garantizarlo, que los alumnos recibirán la mejor educación posible; o dicho en nuestros términos, que se hará cargo de que cada estudiante matriculado en su centro tenga las oportunidades de aprendizaje que necesite. Eso va, creemos, más allá de cumplimentar anualmente la escrituración del PGA, en un modelo uniforme y una memoria que analice sus desviaciones. Esto es parte de *lo burocrático*.

Otra novedad del trabajo de campo fue la apelación de los directores a lo que no hacen los profesores más allá de su compromiso formal, como funcionarios docentes. Sabedores de que el estricto cumplimiento de lo prescrito no garantiza que se satisfagan los propósitos que dieron nacimiento a las reglas (Crozier, 2010), incorporamos la categoría compromiso docente. Nos dimos cuenta de que cada director tenía ciertas expectativas sobre el comportamiento de sus docentes y que asimismo cuando la actuación de los profesores no acompañaba el impulso del director, mencionaban una genérica falta de compromiso, de implicación. Pensamos que había un universo de posibilidades para caer en esa falta de compromiso docente, a los ojos de un director y que esa vacío conceptual podría generar un clima de trabajo insatisfactorio. Primero, porque el director metía en ese cajón de sastre todo lo que no le gustaba de sus profesores; y, después, porque a partir de esa opinión, valoraba a sus docentes y se formaban juicios personales que solamente él conocía, pero que podrían incidir en su actuación y en sus relaciones con cada uno. En cierto sentido, tuvimos la impresión de que era precisamente esa indefinición lo que podría estar dividiendo a los claustros radicalmente, entre *los que se puede contar con ellos y los que no*. El problema lo veíamos en el sentido de que por su indefinición, el marco de referencia para la valoración sería desconocido para el evaluado, el docente; y, por lo tanto, poco podría hacer por mejorar su reputación actuando racionalmente, pues la regla era discrecional - caprichosa tal vez -, y, esencialmente, contingente.

Lo anterior se transformó en unos objetivos de cierre de la investigación. Parecía que los pilares de todo lo que estábamos investigando eran estos tres factores: (i) la formación de los directores; (ii) el liderazgo del director en materia pedagógica; (iii) el compromiso docente. De modo que nos abocamos a cumplimentar unos objetivos relacionados con ellos para los directores de los IES de Lugo:

- (i) Describir el alcance de la formación de los directores antes y durante el ejercicio

-
- (ii) Discernir la concepción de liderazgo del director en materia pedagógica
 - (iii) Elaborar una conceptualización teórica del compromiso docente

El GDE se formó y desarrolló su trabajo alrededor de estos tres temas, y le hemos dedicado una sección anterior a la que remitimos por considerarla exhaustiva.

5.2.2.10.1 Describir el alcance de la formación de los directores antes y durante el ejercicio

La formación de los directores parece demandar una base inicial más amplia que la impartida en exclusiva por la AE. Nosotros hemos apuntado que no debería limitarse a los cargos de la estructura jerárquica regulada.

La planeación, desarrollo, implantación y eventualmente arraigo de un proyecto requiere muchos de los conocimientos atribuidos a los directores. No tiene que ver con el tamaño de la organización, sino con la noción misma de emprendimiento. Creemos que para hacer realidad las teorías de liderazgo compartido es necesario que todos los llamados a compartirlo - que viene a ser la totalidad del personal - estén apoderados de los recursos personales adecuados y para eso la formación es esencial. El liderazgo compartido no tiene nada que ver con el liderazgo carismático de la tribu, sino con el ejercicio profesional. Depende de la razón y no del corazón. Se forma. Y esa formación no tiene porqué ser exclusiva de la AE. Además, constituiría parte de la experiencia previa que todos los directivos consideran necesaria o imprescindible para la dirección.

Llegar a un cargo directivo implica la necesidad de conocer el marco legal. Es cierto que, en teoría, todos deben conocerlo de antemano por ser normas públicas, pero para actuar es claro que hace falta un curso de legislación, de procedimientos administrativos, de contabilidad pública y compras estatales. Los programas de asistencia y apoyo financiero disponibles en la AE local, o el MEC, o en la UE. Eso podría ser privativo de la AE, del mismo modo que cualquier organización da su propio curso de inmersión. No hay duda.

Pero eso solo no constituye un corpus de recursos suficiente, menos en los IES.

En los IES, en general, el profesor que llega a la directiva, y a la dirección, está especializado en un área o asignatura y sus discusiones profesionales se realizan dentro del departamento propio. Imparte cursos en diferentes niveles y, a lo más, dos veces al año se reúne con los demás profesores de un grupo para integrar la junta de evaluación. La tercera vez ya no hay lugar para cambios de rumbo. Terminó el curso. De ese tipo de relación pasa a la dirección del centro y se vincula con todos. Imaginar que la experiencia adquirida es suficiente para hacerse cargo de la dirección pedagógica, como para que se traduzca en alguna mejora para los estudiantes, podría ser pecar de ingenuo, si no, la arrogancia propia de una ignorancia supina. En los dos casos el conocimiento parece ser el remedio. Incluso para el candidato que es respaldado por la totalidad del claustro. Hemos recibido comentarios de directores modernos que manifestaban desazón y malestar porque una vez en el cargo no tuvieron el apoyo, que sugería el amplio respaldo a sus candidaturas y a sus planes de dirección. Parecería que la línea que divide la condición de líder o mártir, en estos casos, es muy delgada.

La base amplia de formación debería incluir a la Universidad. Y debe atenderse la reivindicación de la formación permanente. La formación permanente tiene una variedad de modalidades que va más allá del inventario que propusimos en la encuesta. Los directores se forman hasta cuando hablan con un colega a través del teléfono, intercambian mensajes de texto o mantienen una cadena de correos electrónicos. Lo podemos atestiguar. De manera que, quizás, lo más importante de la formación continua podrían ser las tres generalidades siguientes: (i) acceso oportuno a los cambios o ajustes de las reglas de juego; (ii) espacio de discusión e intercambio propio de los directores; (iii) acceso a experiencias de dirección fuera de Galicia.

Los expertos coincidieron en que el cargo está en constante desarrollo y que la formación permanente no debería desatenderse, incluso llegaron a plantear que no tienen oportunidades de aprendizaje, porque la AE no los tenía

en cuenta. Según hemos planteado, la formación que la AE estaría interesada en impartir es la que satisface las necesidades del sistema burocrático y las iniciativas de mejora están centralizadas en su seno.

5.2.2.10.2 Discernir la concepción de liderazgo del director en materia pedagógica

El liderazgo es necesario: *tiene que haber*, comentó un experto. La noción de los *apellidos* del liderazgo (González Fernández, 1999) podría ser innecesaria. El director ejerce liderazgo, sin más. A veces, en *lo pedagógico*.

En relación a *lo pedagógico*, hubo casos donde los directores habían encabezado proyectos; también, quienes consideraron su rol como un promotor, más que como un generador de ideas; hemos tenido directores que hacían propuestas y otros las desarrollaban; y, también, quienes veían el liderazgo en la mediación. Podríamos decir que el enfoque del liderazgo se adecuaba a la circunstancia singular de cada contexto físico y humano.

Hay indicios de que los directores creían que la práctica de los docentes respondía a su concepción de la educación. De este modo estarían sugiriendo que el liderazgo sería ineficaz para cambiar las prácticas. Incluso los docentes podrían no coincidir en las diferencias o similitudes entre los niveles de la oferta educativa del IES. Este emergente pondría en evidencia el peso del prejuicio y nos llevó a considerar dos temas. Primero, la necesidad de una concepción de la ESO, diferente, por oposición, al Bachillerato y a la FP. Por otro, la importancia de la formación docente de base, incluso en grado, porque la formación como estudiante de las licenciaturas podría estar promoviendo una concepción que se arraigaría y que quizás podría sobrepasar el intento de reconfiguración profesional del Máster de Secundaria.

Creemos que lo anterior podría ser una causa por la cual los directores no creían posible obtener la aprobación de una cohorte completa en la ESO, pero apreciarían un instrumento como el modelo de evaluación por competencias. Sin embargo, tenían dudas de que los docentes pudieran ponerse de acuerdo para construirlo, aunque, creían que una propuesta para implantar

podría tener más éxito si se ponía a su consideración, que si se intentaba que la construyeran ellos.

5.2.2.10.3 Elaborar una conceptualización teórica del compromiso docente

Una parte de los planteamientos en el liderazgo del director se vinculan con el compromiso docente. Nuestro resultado aquí vendría a ser una condensación de lo que, aparentemente, sería pensamiento compartido entre los directores de la provincia de Lugo. Un nivel siguiente de profundización debería elaborarse en cada IES.

El punto de partida fue una definición operativa. *El compromiso docente parece ser 'eso' que permite concretar las mejores expectativas con que planeamos cada curso. 'Eso' no está escrito.* La construcción, paradójicamente, consistió en desagregar el concepto. Así, obtuvimos tres *rasgos* del compromiso docentes, siete *dimensiones*. Los *descriptores* del comportamiento, correspondiente a los *niveles* de compromiso en cada dimensión, deberían ser definidos localmente.

En nuestra opinión, este es uno de los mayores aportes del proyecto, porque tiene un paralelismo evidente con las competencias básicas. En cada una de las dimensiones los profesores deberían describir tres o cuatro comportamientos que fueran la evidencia empírica de un nivel

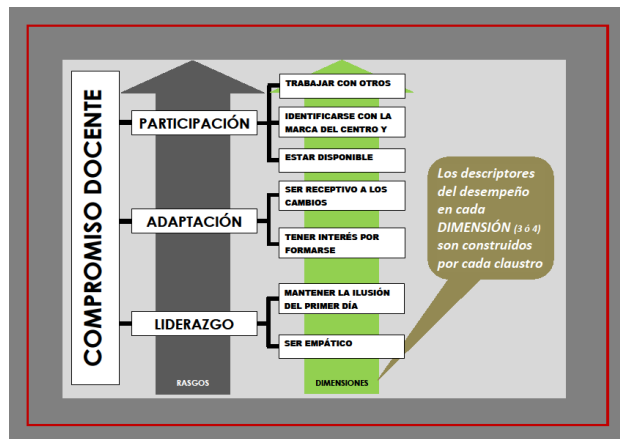


Figura 196. Compromiso docente - Mapa conceptual

en desarrollo, de un nivel aceptable o de un nivel que supera la expectativa, para ese IES.

Este sería el cristal a través del cual el director valoraría el compromiso docente. La primera objeción que debería proclamarse es que se trata de una evaluación, lo que es cierto. La respuesta a esa objeción es que en realidad ya ocurre y seguramente explica algunas actitudes inexplicables hasta aho-

ra. Además, es inevitable que las personas se formen juicios informales a partir de los cuales ordenan su actuación. Si ese es el caso de un director, lo mínimo sería saber con qué criterios. Por otra parte, este instrumento no tiene valor formal, por cuanto se utiliza para acordar de qué hablamos cuando decimos compromiso docente, y así comunicarnos en el mismo idioma: un marco de referencia común (Argyris y Schön, 1974; Barker, 1993; Kuhn, 2004; Lewin, 1992; Schein, 2010). Una cosa más, puede ser un instrumento de mejora, porque cada uno puede elegir dónde ubicarse o qué combinación de descriptores adoptar, o reconocerse. Finalmente, este experimento es un facilitador del desarrollo profesional - una comunidad de aprendizaje -, que podría aplicar la experiencia, para hacer exactamente lo mismo, es decir, elaborar los descriptores de las competencias básicas, para los cursos de la ESO (Argyris, 2001; Dufour, 2004; Fullan, 2011b; Hord, 1998; Kuhn, 2004; Reeves, 2007b; Schein, 2010; Senge, et al., 2000).

Una vez acordados esos descriptores, los de las competencias básicas, el siguiente paso sería elaborar ítems que les permitieran a los alumnos demostrar cuál es su nivel de logro en cada una. Puesto que las competencias son transversales, los profesores podrían asociarse para elaborar ítems que proporcionen evidencia a varios docentes a la vez.

Este podría ser un logro decisivo del proyecto, incluso superando al propio modelo, porque aporta la herramienta conceptual para poner en marcha la idea. Habría que convencer a cada claustro. Pero si hubiera IES que solamente impartieran ESO, quizás se facilitaría la implantación.

En la provincia de Lugo identificamos uno en Alfoz y podrían ser tres según cómo se desarrolle la oferta actual. Serían entonces los de Alfoz, A Pastoriza y Xove.

IES DE LUGO QUE OFRECEN ESO Y NO BACHILLERATO				
Nombre	Provincia	Localidad		
IES Alfoz - Valadouro	Lugo	Alfoz		
IES Fonmiñá	Lugo	A Pastoriza	PCPI	
IES Illa de Sarón	Lugo	Xove	PCPI	FPCM

Tabla 212. IES de la provincia de Lugo con ESO y sin BAC

5.2.3 Síntesis de los objetivos generales

El cumplimiento de los objetivos específicos, y de los que emergieron durante la investigación, en conjunto, satisfacen los más generales de la investigación, vinculados directamente con nuestra hipótesis.

Hemos indagado la concepción de los directores acerca de su rol en *lo pedagógico*. La LOE encomendó a los directores un rol más amplio en este aspecto - ejercer la dirección -, que va más allá de la coordinación. La dirección implica autoridad, es superior a la de *primus inter pares*. En la práctica, el rol es concebido de muchas formas diferentes y es probable que la tradición de cada centro influya sobre los modos en que cada director lo asume. Algunos delegan *lo pedagógico*; otros creen que asumen su liderazgo cuando median entre los profesores y otros actores; hay quienes, selectivamente, encabezan proyectos de innovación; y, están los que ven, en la promoción y estímulo del claustro, la piedra angular de este liderazgo.

La cantidad de docentes que deberían involucrarse en un proyecto como el nuestro sugiere que la llave para llevarlo adelante es la participación efectiva del director, empezando por orientarlo. Es evidente que los docentes tienen un papel clave, porque serían los constructores de los instrumentos; pero, la lógica de incorporación de las iniciativas en el contexto de los IES, con su pasaje sucesivo por los órganos de decisión colegiados, nos lleva a ratificar que solamente el director podría acometer esta innovación.

Hemos intentado sistematizar la actuación de los directores en relación a la reforma de la LOE. Hay diez *tareas esenciales* que todos los directivos parecen acompañar; y, de ellas, la mitad están enfocadas en los profesores. Los docentes son el motor que hará efectiva la reforma a través de sus prácticas. Aparentemente, la legislación llegó a los centros pero no fue completamente asimilada. Los resultados de las pruebas de diagnóstico fueron un aviso que puso en evidencia la necesidad de avanzar, más rápidamente, en un cambio de prácticas. Al principio, se habría materializado en lo formal, como la elaboración de los PGA, de manera uniforme dentro de cada IES. Probablemente, por el conocimiento mutuo, progresivamente tenderán a uniformizarse.

Este punto es una pequeña concesión a la autonomía de los centros, no hay una norma que lo regule, pero hay orientaciones muy razonables para hacer notar qué no debe faltar y cuál sería la secuencia lógica de presentación. Más allá de ello, los departamentos de los IES han buscado respuesta a unos resultados externos que no igualaban la valoración interna de los alumnos; y, eso está llevando a introducir nuevas formas de evaluación, tratando de hacerla más auténtica. En esa línea, algunos IES están ensayando la producción de material didáctico un poco más ajustado a sus necesidades, pero no todos los directores creen que esa práctica garantice la calidad, frente a una oferta editorial avalada por la AE. En casi todos los IES, los profesores están estudiando, discutiendo o elaborando instrumentos de evaluación por competencias. El ritmo como se van abordando las ocho establecidas en la normativa podría acelerarse con un proyecto como el nuestro.

La presencia de OA producidos en los IES es una oportunidad para desarrollar esa capacidad en todos los centros. Sería un facilitador para

IES DE GALICIA QUE OFRECEN ESO PERO NO BACHILLERATO 2011-2012		
Nombre	Provincia	Localidad
IES de Viós	A Coruña	Abegondo
IES de Pastoriza	A Coruña	Arteixo
IES A Cachada	A Coruña	Boiro
IES Pedra da Aguiá	A Coruña	Camariñas
IES Lamas de Castelo	A Coruña	Carnota
IES Ramón Otero Pedrayo	A Coruña	Coruña
IES Eduardo Blanco Amor	A Coruña	Culleredo
IES de Catabois	A Coruña	Ferrol
IES Ferrol Vello	A Coruña	Ferrol
IES Fin do Camiño	A Coruña	Fisterra
IES Urbano Lugo	A Coruña	Malpica de Bergantiños
IES As Insuas	A Coruña	Muros
IES Ramón Caamaño	A Coruña	Mixia
IES Plurilingüe Maruxa Mallo	A Coruña	Ordes
IES de Oroso	A Coruña	Oroso
IES Poeta Anón	A Coruña	Outes
IES Fonmiñá	Lugo	A Patoriza
IES Alfoz - Valadouro	Lugo	Alfoz
IES Illa de Sarón	Lugo	Xove
IES Castro de Baronceli	Orense	Verín
IES Nº 1	Pontevedra	A Estrada
IES de Barro	Pontevedra	Barro
IES Illa de Ons	Pontevedra	Bueu
IES Monte Carrasco	Pontevedra	Cangas
IES de Cotobade	Pontevedra	Cotobade
IES Terra de Turonio	Pontevedra	Gondomar
IES da Illa de Arous	Pontevedra	Illa de Arousa
IES Mestre Landín	Pontevedra	Marín
IES de Meaño	Pontevedra	Meaño
IES As Bizocas	Pontevedra	O Grove
IES de Pontearreas	Pontevedra	Pontearreas
IES Illa de San Simón	Pontevedra	Redondela
IES Pedras Rubias	Pontevedra	Salceda de Caselas
IES de Sanxenxo	Pontevedra	Sanxenxo
IES Valadares	Pontevedra	Vigo
IES Faro das Lúas	Pontevedra	Vilanova de Arousa

Tabla 213. IES de Galicia con ESO y sin BAC - Curso 2011-2012

construir un modelo de evaluación de aprendizajes, pues en esencia se trata

de elaborar instrumentos colectivos para evaluar tanto competencias como contenidos.

Hemos intentado identificar las condiciones para implantar modelos de evaluación de aprendizajes transversales enfocados en las competencias básicas. La tarea se enfocó en reconocer desde la distancia posibles obstáculos o resistencias que pudieran ser abordadas con anticipación por ser estructurales. Lo mismo con posibles facilitadores. Los directores creían que un proyecto que superara con éxito los procesos de validación internos tendría probabilidades de implantación porque las decisiones del claustro son respetadas por el colectivo. Pero, al mismo tiempo algunos directores plantearon que los profesores no actuaron en consonancia con lo que habían votado al apoyar sus proyectos de dirección. La tradición del Bachillerato impregna toda la actuación de los docentes incluso cuando actúan en etapas diferentes. La ESO es una etapa de la educación con características propias y es posible que un IES que ofrezca ESO y no Bachillerato pudiera ser el ámbito propicio para construir una cultura específica. En Lugo existen tres y en toda Galicia 36.

La implantación de un modelo de evaluación de aprendizajes, como el que proponemos, podría tener más receptividad en un IES cuya principal oferta educativa sea la ESO. Por principal, hacemos referencia a la que el claustro percibe de ese modo. El proyecto tiende a satisfacer necesidades concretas de la ESO y se ubica entre la perspectiva de Primaria y un futuro abierto: Bachillerato, FP, educación no formal, o la vida y sus alternativas fuera del estudio.

5.2.4 Comportamiento de las variables y de la hipótesis

La hipótesis del proyecto contiene cuatro variables: (i) liderazgo pedagógico del director; (ii) modelo de evaluación; (iii) apoyo y sostenibilidad de la propuesta; (iv) desem-

El director de un instituto de educación secundaria lidera lo pedagógico cuando orienta un modelo de evaluación de aprendizajes que satisface la demanda de evidencias para una mayoría sostenible de asignaturas y profesores y provee a los alumnos de un medio idóneo para demostrar sus competencias

Ilustración 19. Hipótesis del proyecto

peño de los alumnos. No podían observarse directamente y, por lo tanto, hemos utilizado los instrumentos que se han descrito. A continuación vamos a presentar lo que parece ser el comportamiento, en el escenario que hemos investigado.

5.2.4.1 Liderazgo pedagógico del director

El liderazgo pedagógico parece ser un término que no cuenta con la aceptación de todos los directores. El *apellido* no alcanzaría para explicar el liderazgo que ejercen los directores y que, sin lugar a dudas, está presente en todos los IES. La forma en que los directores desarrollan, en la práctica, el liderazgo pedagógico no es uniforme: hay múltiples comportamientos desde la mediación interpersonal hasta la conducción de proyectos. Hemos advertido que el liderazgo pedagógico no dependería exclusivamente del director, sino que también los liderados tendrían influencia, por medio de lo que identificamos como compromiso docente.

En los simposios del GDE pareció emerger la noción de que, desde la persona que ocupa el cargo, habría tres variables que podrían ser determinantes del liderazgo del director: (i) la formación; (ii) la actitud; y, (iii) la visión. Las tres han sido discutidas durante la fase cuatro.

La evidencia sugiere que la formación no se agota en el tiempo. La inicial debería ser acompañada de experiencia que podría o no sustituir parte de aquella en algunos temas, pero serían necesarios espacios para continuar actualizándose y mejorando. La formación para la dirección tampoco se agota en el conocimiento de las normas o en la eficacia burocrática. La innovación, el cambio - para que puedan ser promovidos efectivamente -, parecen necesitar del desarrollo profesional de los directores, para que pudieran beneficiarse de la autonomía de los centros; de lo contrario, la iniciativa parece limitada a decidir la participación en propuestas de la AE, que fueran voluntarias, y a competir en las que fueran selectivas.

La actitud de los directores vocacionales parecería marcar una diferencia sustancial con otros directores. Hemos advertido que algunos fueron desig-

nados por una decisión promovida desde la IE, pero en algunos casos la experiencia sirvió para que esos candidatos desarrollaran una vocación de la que no tenían conciencia. Es posible que algunos inspectores, en estrecho contacto con los IES a su cargo, tengan la capacidad de reconocer a potenciales directivos entre los profesores, aunque no siempre hayan acertado. La actitud parece tener influencia en el estilo de dirección, porque quienes desean ser directores, lo hacen creyendo que pueden cambiar el estado de cosas reinante, por uno mejor. Tienen una visión.

Tener una visión parece ser una influencia decisiva para ejercer la dirección y promover cambios, para la consecución de esa expectativa. Uno de los comentarios más habituales, durante las entrevistas con directores, que llevaban más de dos períodos en el cargo, era describir lo que había mejorado durante su gestión. La narración era simétrica, una presentación de lo que había cuando se hicieron cargo y un relato de cómo era en ese momento. Incluso entre quienes habían llegado por imperio de la AE. En los casos de los que habían sido candidatos, la historia comenzaba con un estado de cosas que no les satisfacía y que deseaban cambiar; y, luego, como los anteriores, la descripción del resultado. Estas eran entrevistas abiertas y fundamentalmente libres, por lo tanto no tenemos datos objetivos que demuestren los hechos, ni si en algún caso fracasaron. La eficacia no era objeto de investigación ni los instrumentos que utilizamos podrían haber dado cuenta de ella. Ninguna de las dos cosas sería necesaria para sustentar que tener una visión parece ser una variable que influye en el liderazgo del director.

El compromiso docente parece ser una condición indispensable para que el liderazgo del director en *lo pedagógico* pueda incidir, para llevar adelante cambios permanentes, es decir la etapa de institucionalización que menciona Berman (1981). Hemos elaborado una propuesta para desarrollar esta cualidad supra-normativa de los profesores y que en el imaginario colectivo de la profesión - prácticamente en todo el mundo - es considerada la piedra angular, para el éxito del proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en el alumno. El compromiso docente es inasible dentro de una regulación, y ya

ha sido suficientemente estudiado en los últimos 50 años (Crozier, 2010). A pesar de eso, sucesivas oleadas de responsables políticos de la AE han insistido en obtener resultados escolares por medio de regulaciones minuciosas, que no pueden - como es notorio - contener ni controlar la realidad del espacio pedagógico singular. Podría decirse que han ido en el sentido opuesto, pues podrían ser causantes de algunas tendencias defensivas del profesorado, que prefiere no arriesgar cambios y cumplir al pie de la letra, ya que ni siquiera se le consulta. Esto último es una reivindicación permanente de los propios directores.

El liderazgo pedagógico, por fin, parece estar subordinado a las decisiones de los órganos colegiados; y, por esta razón, los proyectos de largo alcance, como un cambio permanente, podrían llevar años para implementarse de manera tentativa. Por ejemplo: uno de discusión, uno de preparación, uno de implantación provisional. Una perspectiva que está más allá del término de cualquier AE, que se renueva cada cuatro años; pero, razonable para una dirección con un horizonte de doce.

5.2.4.2 Modelo de evaluación

Los rasgos generales del modelo de evaluación de aprendizajes por competencias básicas transversales al currículum se presentan en una sección posterior. En cuanto variable, entendemos que depende de (i) que pueda ser construido localmente atendiendo la singularidad del contexto; (ii) que aporte evidencia para la toma de decisiones de los profesores en relación a cada asignatura y globalmente en relación al nivel de desarrollo de las competencias básicas; (iii) que permita a los estudiantes de la ESO demostrar lo que saben y pueden hacer.

Los datos obtenidos en el trabajo de campo sugieren que existe potencial para que los docentes elaboren material didáctico. El material didáctico incluye instrumentos de evaluación. El diseño y producción de ítems de valoración requiere formación específica: marcos teóricos y práctica. El hecho de que algunos profesores sientan la necesidad de desarrollar material propio,

y lo intenten, sugiere la presencia de la insatisfacción movilizadora que lleva a la reflexión y a la búsqueda de un estatus quo diferente y mejor (Schmelkes, 2000; Schön, 1993). Desde aquí se sigue, que trabajando en conjunto los profesores podrían producir un instrumento de uso común. Hemos mencionado ítems que aporten datos para más de una asignatura.

El modelo de evaluación está focalizado en las competencias básicas, que es un elemento común a las asignaturas del currículum. Pero los contenidos conceptuales pertenecen a cada una. Podría ser válido para el profesor de matemáticas, que un alumno demuestre su conocimiento de la proporcionalidad comparando el área de explotación agrícola de dos territorios, que puede proceder de contenidos de geografía que debería conocer; y el profesor de lengua evaluar la comprensión lectora. Por último, a través de un ítem concebido de esa forma, demostrar su competencia lingüística. Este tipo de propuesta podría ser un ejemplo de cómo poner en práctica una forma colaborativa de desarrollo docente dentro de una comunidad profesional de aprendizaje. Durante el curso 2010-2011, en la mayoría de los IES estaban estudiando, discutiendo o elaborando instrumentos para evaluar por competencias. Lo que hemos expuesto podría ser parte de la reflexión, y no sería una novedad: en el currículum de primer año de la ESO está dispuesto un proyecto interdisciplinario (Dec 133/2007, art. 6º num.2.)¹²⁸

El GDE fue categórico al señalar que los niveles de desempeño en las dimensiones del compromiso docente debían elaborarse en cada IES, porque la realidad local debe ser el referente. En cada centro los profesores pueden hacer algunas cosas y otras no. Más arriba comentábamos que la falta de encuentros fuera del IES podría ser debido a que no eran residentes de la localidad donde impartían clases, por ejemplo. Esta concepción del compromiso docente no es diferente de la que podría aplicarse a las competencias básicas. No es necesario imaginarse un individuo ideal, sino reconocer la realidad del centro y con la misma firmeza, y certeza, con que los directores expresan que los comportamientos de los docentes dependen de cada centro,

¹²⁸ Dec 133/2007, art. 6º, num.2. (DOG n.136/2007). No primeiro curso o alumnado cursará, ademais, (...) e realizará un proxecto interdisciplinar

también, los comportamientos de los alumnos y las realidades circundantes. El plantel docente del IES de Quiroga evalúa alumnos de esa localidad no del IES Lucus Augusti de Lugo, ni del IES María Sarmiento de Viveiro. Generalizar la evaluación de competencias sería exactamente lo mismo que imponer la educación de una elite dirigente, a los hijos de toda la comunidad. Un retroceso de décadas en la educación para todos: el mismo perro con diferente collar (Perrenoud 2008, 2006, 1984).

5.2.4.3 Apoyo y sostenibilidad de la propuesta

El apoyo y la sostenibilidad de la propuesta se refieren a momentos diferentes y sucesivos. Hemos discutido que las iniciativas que apuntan a un cambio permanente parecerían requerir el respaldo y patrocinio de la dirección. La idea nos remite al liderazgo pedagógico que discutimos líneas arriba. También al compromiso docente, que aparecía como contrapartida del anterior. Además entrarían en juego los procesos democráticos a través de los órganos colegiados, según nos indicaban los expertos; y, en este entorno, la necesidad de que la propuesta esté debidamente elaborada pues los profesores parecen más efectivos aprobándolas que construyéndolas. Pensamos que la oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional docente, que tratamos antes, también influye. Es decir, hay una serie de variables recurrentes que determinan a otras más, al mismo tiempo.

La oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional es la variable que más nos preocupa, porque incide en el primer paso del proyecto, que es atreverse a incursionar con ánimo de lograrlo. Antes, comentábamos que implantar un modelo como el que proponemos lleva bastante tiempo. Elaborar y convencer al plantel docente de un nivel - por ejemplo primer año -, podría insumir un curso completo y con la posibilidad de que el próximo año algunos no estén. Aquí sería donde podría aplicarse el concepto de masa crítica que recordábamos al comienzo del informe. No alcanza con que el profesorado sea permanente, porque cada comienzo de curso puede significar un cambio completo del plantel de primero, segundo y así sucesivamente. Hay una reserva para los antiguos maestros, que están concentrados en primer y se-

gundo año de la ESO; pero, a medida que se retiran son sustituidos por licenciados, que podrían optar por alternar cada año en un curso diferente. Incluso, podría darse el caso de que por razones de balance, equidad u otras etiquetas, un departamento acordara que el pasaje por primero o segundo de la ESO sea rotativo entre todos los profesores. En sustento de esta idea tenemos el caso de la catedrática de matemáticas que para admiración y extrañeza de su director rompió una tradición y optó por dar clase en la ESO - una etapa en la que nunca había impartido clases. Así las cosas, sería necesario convencer a un equipo de docentes para que se arraigara en algún curso de la ESO, comenzando por primer año, con la expectativa de que dentro de dos cursos, el proyecto podría ser una realidad. O tener solamente ESO, en el IES.

La formación para evaluar y producir instrumentos de evaluación es una puerta a algo desconocido y extraordinariamente gratificante. No es posible explicarlo a un extraño simplemente porque no hay una base común desde la cual discutir sobre el tema. Por eso, es necesario el estímulo de los directores y generar un estado de confianza en los candidatos. A poco de entrar en la cuestión se revela un panorama alentador. De inmediato uno podría llegar a cuestionar toda su historia de evaluaciones o a descubrir que en el fondo de sus reflexiones, algunas ideas habían pasado por la mente y había intentado ponerlas en práctica, pero no se había animado. Es que prepararse para construir un modelo de evaluación puede insumir un año. Aunque lleve menos tiempo, quizás no debería aplicarse a los alumnos hasta el curso siguiente. Es posible que a título de ensayo valga la pena, pero probablemente sin influencia en los resultados escolares. Tendría el carácter de una prueba de campo. De modo que, sin importar en qué momento del año se alcance el acuerdo inicial, para llevar adelante el proyecto, pensamos que serían necesarios tres cursos: el de la formación para la aprobación, el de la preparación de las operaciones concretas, y el de la implantación provisional, en un proceso de investigación-acción permanente.

La participación en un proyecto de esta naturaleza implica un desarrollo profesional notable. Hemos hecho énfasis en que la actividad más decisiva del profesor - para el alumnado - es la evaluación. Lo explicamos en resumen, por la necesidad de formarse juicios, de reconocer potencialidades o problemas, y para darle solución a ambos lo antes posible. La formación inicial de docentes no tiene suficiente tiempo como para profundizar en este aspecto. Es casi seguro que la didáctica específica tampoco lo aborde adecuadamente. Además, estamos hablando de una perspectiva de la evaluación, que no solamente mida las acciones básicas del dominio cognitivo, sino las superiores (Bloom, et al., 1971); y, no solamente relacionado con los contenidos conceptuales de las asignaturas, sino con elementos transversales, que son las competencias básicas.

Para discutir esta variable, consideramos que es válida la propuesta de cambio de Kotter (Kotter, 1995; 1996; Kotter y Cohen, 2002), que propone ocho fases, una de las cuales es generar éxitos a corto plazo, porque estimulan a continuar. Así planteado, el derrotero hasta la implantación podría estar señalado con sucesivos hitos que pudieran ser considerados éxitos intermedios. En nuestra investigación anterior (Picón, 2010), encontramos evidencia de que fallas en la planificación de un proyecto impidieron su continuidad; y, resistencias disimuladas en el cumplimiento de normas administrativas, terminaron por desarticularlo completamente. Una posibilidad ya planteada sería que los docentes solamente tuvieran acceso a la ESO por ser la única oferta del IES. En ese caso, el proyecto sería de todo el claustro y de toda la etapa, al mismo tiempo. Cualquiera que fuera el centro que implantara el modelo, sus profesores habrían adquirido tal conocimiento, que necesariamente se convertirían en referentes para los demás, si no es que directamente podrían ser formadores y asesores. A esto nos referimos cuando expresamos el apoyo y sostenibilidad en términos de oportunidad de aprendizaje y desarrollo profesional docente.

Cuando preguntamos en la encuesta, si la ESO debería tener centros específicos, la mayoría de los directores estaban de acuerdo con la organización

actual; y, sin embargo, en más de una oportunidad los directores expresaron en las entrevistas, que esa etapa era problemática. Además, hay evidencia de que algunos creen que no todos los alumnos están en condiciones de obtener su título; al mismo tiempo, otros lo consideran una responsabilidad social hacia la integración. Mientras tanto, profesores valoran por debajo del nivel necesario a alumnos que derivan a los grupos de apoyo, pero que matriculados en otros institutos, culminan con éxito. Frente al conflicto de los datos que hemos manejado, hemos planteado cómo la existencia de esos grupos - quizás no apreciados en su valor social -, es tolerada porque significa puestos para docentes; y, también, hemos expuesto que, tal vez, en los centros urbanos con varios IES podría intentarse una especialización, concentrando Bachillerato en unos y ESO en otros. Por último, hemos aportado una nómina de centros que no ofrecen Bachillerato y que, en consecuencia, tienen como etapa primordial la ESO. Insistimos, es posible que en ellos se construya la identidad propia de esa etapa, que no es ni Primaria, ni Bachillerato, ni FP. En principio, esos IES podrían abordar nuestra propuesta.

5.2.4.4 Desempeño de los alumnos

La mayor parte de las pruebas tienen una visión unilateral, en el sentido de buscar lo que el docente desea encontrar y aplicado a su modo; pero, el resultado no refleja, necesariamente, lo que el estudiante sabe y sabe hacer.

Hemos dicho antes que si el profesor desea que sus estudiantes rindan pruebas con éxito debería preguntarles por lo que ya saben. Probablemente, la manera de hacer eso sea reconocer las experiencias donde los alumnos hacen uso, a veces inconscientemente, de los conocimientos que buscamos. Eso es conocido como evaluación auténtica y el concepto tiene décadas (Wiggins, 1989b).

Todos hemos vivido la experiencia de entrenarnos para demostrar cierta pericia en las pruebas escolares y mucha de esa habilidad se agotaba en las aulas, sin aplicación fuera del curso. Mientras que eso es válido cuando nos estamos formando para continuar estudios superiores, podría cuestionarse

cuando esa posibilidad es incierta. ¿Tiene sentido sancionar a un estudiante por no saber contenidos que forman parte del inventario necesario para estudios que decididamente no va a cursar?

No significa que no tenga la oportunidad de aprenderlos, pero nos lleva a reflexionar sobre la pertinencia de que se transformen en un obstáculo para su éxito escolar en la ESO. La objeción inmediata y tradicional a esta concepción de la evaluación es que se está bajando el nivel. Nosotros no estamos cuestionando el nivel de los contenidos que cada profesor estima oportuno y necesario, sino, estableciendo que, en plan de valorar niveles de competencia, un docente debería ser capaz de seleccionar los contenidos que tienen mayor aplicación en la vida fuera del sistema educativo. Tal valoración de su currículum podría ser útil cuando reflexiona y planifica el desarrollo del curso, por ejemplo, hasta facilitar la decisión acerca de dónde extenderse - para que todos los alumnos alcancen una comprensión adecuada -, y dónde no sería necesario.

Por el momento, los profesores tienen como referente los libros de texto sancionados por la AE; pero, algunos han comenzado a dudar y a producir material más adecuado. La misma lógica que ilustra ese proceder puede iluminar un paso más y atender esta variable hacia una propuesta más auténtica de la evaluación.

5.2.4.5 La hipótesis en la provincia de Lugo

La evidencia obtenida durante el trabajo de la investigación no permite validar o descartar la hipótesis en los IES de la provincia de Lugo. El desarrollo de la reforma aprobada en la LOE está en una etapa previa a la implantación de la evaluación por competencias básicas. En algunos institutos se ha comenzado a trabajar en la competencia lingüística y hasta han elaborado una prueba inicial que tuvimos a la vista, aunque no contamos con un ejemplar. La valoración de las competencias comunes a las asignaturas no se realiza coordinadamente entre los profesores.

En algunos centros, se asume la calificación suficiente en las asignaturas como evidencia de adquisición de competencias, pero no se miden expresamente. Así, se ha sugerido que la insuficiencia en una asignatura implica la falta de las competencias *que correspondan*, y se consignaría en el acta de la junta de evaluación.

Los directores, en general, no consideran que la evaluación sea un tema relacionado directamente con su competencia de ejercer la dirección pedagógica. Han delegado el tema en los jefes de estudio y éstos en los departamentos. Las CCP no abordan el tema conjuntamente y la evaluación para la ESO se define a la interna de los departamentos independientemente, lo que demostraría la aplicación *piedeletrista* de las normas; y, porqué no, el feudalismo de la evaluación. Los resultados de las pruebas de diagnóstico y cierta orientación desde la AE ha llevado a elaborar los PGA de cada centro con un modelo propio, pero que, según lo que pudimos observar, parece, más bien, satisfacer requisitos formales, que iluminar las prácticas. La oferta editorial continúa siendo la referencia principal.

En las condiciones actuales, los directores no tienen metas cuantitativas o cualitativas para los resultados de la ESO, por lo tanto, la orientación de la evaluación de aprendizajes no es percibida dentro del ámbito del liderazgo pedagógico. Desde esa perspectiva, la hipótesis no se cumpliría.

Por otra parte, los directores dudan que los profesores pudieran ponerse de acuerdo para generar pruebas coordinadas; y, a partir de esa noción, descartan intentarlo - *Es una utopía*. Este prejuicio, probablemente fruto de la experiencia, podría estar cercenando el ejercicio de la competencia directiva, aunque no parece percibirse de ese modo, porque, en general, los directores se desvinculan de los resultados de los estudiantes. La existencia de programas que atienden las NEE facilita esa postura, pues podrían estar operando como válvula, que no solamente sirve para compensar recursos insuficientes de los alumnos, sino para encubrir la vigencia de prácticas docentes, en la ESO, que no se compadecen con el enfoque de la LOE.

5.2.5 Respuesta a las preguntas de la investigación

El proyecto que hemos llevado adelante comienza con unas preguntas de investigación que tienen respuestas en la teoría, pero era necesario indagar la realidad del contexto. A partir de ellas, se generaliza la cuestión en una hipótesis durante cuya constatación se cumplimentaron varios objetivos. El trabajo de campo nos permitió recolectar datos pertinentes a través de instrumentos que discutimos en el capítulo sobre diseño metodológico; y - luego de la fase preliminar -, con los ajustes que parecieron oportunos y que llevaron a más decisiones metodológicas.

El corpus de datos que presentamos antes, analizado, comparado e integrado en información, nos ha permitido satisfacer los objetivos, en primer lugar, realizando el camino inverso que nos llevó al relevamiento. De este modo, el último proceso es intentar responder las preguntas que dieron origen a la propuesta.

5.2.5.1 ¿Cómo influye el modelo de evaluación sobre las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes?

La evaluación es una instancia más del proceso de enseñanza y aprendizaje. Diferentes clasificaciones de la evaluación dan cuenta de esta aseveración y lo hemos presentado en detalle en el marco teórico. Aquí comentaremos lo que produjo el trabajo de campo.

De acuerdo a lo que recogimos en los IES de la provincia de Lugo, las pruebas de evaluación que se estaban aplicando responderían al criterio tradicional centrado en la asignatura, que en general se enfoca en la recuperación de datos memorizados y en la aplicación abstracta de los contenidos.

La LOE dispuso la realización de pruebas de evaluación diagnóstica a los alumnos de cuarto curso de Primaria y segundo de la ESO. En Galicia, se aplicaron por primera vez durante el curso 2009-2010. Después de las pruebas de diagnóstico aplicadas por la AE de Galicia (Xunta de Galicia 2010), los resultados obtenidos – por debajo de las expectativas de los profesores – parecen haber motivado un tiempo de análisis y reflexión acerca de los ins-

trumentos de evaluación que utilizaban en los IES. Eso afectó al menos a los departamentos relacionados directamente con los contenidos de la prueba: matemática y lengua. Sin embargo, el informe de resultados iba más allá: reconocía que los aprendizajes evaluados excedían el contexto escolar y se aplicaban a situaciones externas al mismo.

Una conclusión de los profesores fue que no estaban enseñando a los estudiantes para responder ese tipo de prueba. La AE aplicó un instrumento inspirado en las prueba del PISA - en el plano de las teorías, una propuesta de evaluación auténtica.

En algunos centros los directores manifestaron que los docentes estaban revisando sus prácticas, tanto de evaluación como didácticas, buscando alinearse con la prueba de diagnóstico. Los IES cuentan con los cuadernillos que se aplicaron y estarían sirviendo de referencia.

En ninguna de las entrevistas recibimos el concepto de que se estuvieran revisando los instrumentos de evaluación para que reflejaran *situaciones y contextos* más familiares para los alumnos y a través de los cuales se facilitara su razonamiento. Es decir, no hubo referencias al aprendizaje significativo (Ausubel, 2002). En cambio, hablaban de elaborar propuestas más parecidas a las de la evaluación de diagnóstico. Esto nos ha sugerido que quizás los profesores de la ESO no están suficientemente familiarizados con las teorías que subyacen en la evaluación realizada y que sus prácticas en la ma-

PRUEBA DE EVALUACIÓN DE DIAGNÓSTICO 2009-2010

Para a avaliación de cada unha das competencias, téñense en conta os seguintes elementos:

- Os coñecementos, destrezas e actitudes de todo tipo que o alumnado aprendeu e asimilou de forma significativa, tanto en contextos escolares formais coma en situacións da vida ordinaria.
- Os procesos que debe poñer en marcha o alumnado para aplicar o coñecemento en contextos e situacións reais.
- As situacións e contextos nos que se aplica a competencia (Xunta de Galicia, 2010, p. 13)

(...) para o deseño das probas de avaliación das competencias, tamén cómpre ter en conta as situacións e os contextos que enmarcan os distintos ítems que conforman a avaliación. Enténdese por contexto dun exercicio o marco concreto no que se presenta unha determinada situación e no que se inclúen todos os pormenores empregados para formular a pregunta. Do que se tratará é de que os contextos empregados nos exercicios de avaliación se elixan atendendo á súa relevancia para os intereses e a vida do alumnado e que se teñan en conta as súas capacidades e os seus coñecementos previos. Ademais, enténdese por situación 'a parte do universo do estudante no que se sitúan as tarefas que teñen que realizar' (PISA 2006). Os exercicios de avaliación non se limitarán só a situacións propias do contorno escolar (Xunta de Galicia, 2010, p. 15)

Tabla 214. Prueba de evaluación de diagnóstico 2009-2010

teria reflejan su propia experiencia y la transmisión de generaciones anteriores.

Esos modelos tradicionales están más enfocados en un estado de cosas ideal centrado en los contenidos escolares, más que centrados en la utilidad que ellos tienen en la vida cotidiana de los estudiantes. Este extrañamiento de los universos personal y escolar llevaría a los estudiantes a aprender los contenidos exclusivamente para su aplicación en la escuela y, por lo tanto, no contribuye a su integración como saber práctico. De este modo, el esfuerzo adicional de aprender, asociado a su falta de sentido, puede resultar en una selección no intencional de alumnos. No intencional en el sentido de que no es lo que pretende la LOE.

La diferencia entre el resultado esperado y el obtenido, en las pruebas de evaluación diagnóstica, sugiere que la técnica de evaluación tendría influencia en lo que los alumnos aprenden y en cómo los contenidos se internalizan y se traducen en aprendizajes significativos.

5.2.5.2 ¿Cómo se diseña el modelo de evaluación de aprendizajes que el docente utiliza en cada asignatura, en relación a competencias específicas y transversales?

En los IES de la provincia de Lugo los departamentos elaboraban unos criterios de evaluación que se publicitaban a los alumnos y sus familias. La evaluación seguía unos principios que están contenidos en las normas desde la LOE, hasta las regulaciones de la AE de Galicia. Las pruebas escritas estaban basadas, en general, en modelos que se han asentado a través del tiempo. La oferta editorial era un referente tradicional para las pruebas.

No hemos podido identificar una base teórica que sustente el modelo de evaluación. El informe de los resultados de la evaluación de diagnóstico parece haber sido el primer producto de acceso general que ha llegado a los institutos. La prueba realizada durante el curso 2009-2010 parece haber tenido cierto impacto en los departamentos de lengua y matemáticas y algunos directores informaron que están solicitando - a través de la CCP -, que todos

los departamentos incluyan en sus propuestas la valoración de la competencia lingüística, para empezar.

Las discusiones que se estarían llevando adelante estaban relacionadas con el peso específico que dicha valoración debería tener en la calificación de las pruebas. Ese aspecto estaba haciendo evidente cierta resistencia entre los profesores: cuestionaban que un alumno pudiera ser insuficiente en ciencias sociales, por ejemplo, porque perdiera nota debido a las faltas de ortografía.

En nuestra opinión la evaluación de las competencias no debería traducirse, necesariamente, en una calificación que marque la suficiencia o no suficiencia del alumno, pero sí en una devolución que lo orientara para mejorar. En otro momento, podría tener incidencia en las notas, pero primero pensamos que los docentes deberían desarrollar la capacidad de establecer criterios comunes sobre cuántos niveles de competencia podrían considerar en su contexto local, cuáles serían los comportamientos que los harían evidentes – unos descriptores suficientemente específicos-, qué orientación deberían proporcionar a los alumnos para mejorar su desempeño. Con esas bases estarían en mejores condiciones de producir los instrumentos de evaluación, combinando adecuadamente los contenidos de la asignatura y la demostración de las competencias básicas.

En algunos centros, había docentes que estaban dejando de lado, al menos en parte, los textos homologados por la AE y habían empezado a producir material propio. En algunos centros, los directores han establecido la política de que los exámenes extraordinarios se realicen con la misma prueba para todos los alumnos del mismo nivel. Entendían que de esta manera se promovía que todos los alumnos recibieran los mismos contenidos aunque el profesor fuese diferente. Esta medida no es una novedad y aunque tradicional en muchos centros, podría servir de fundamento para apoyar la elaboración de los niveles de desempeño que mencionamos antes, acordándolos entre distintos departamento y avalándolos a través de la CCP.

5.2.5.3 *¿Cómo se puede intervenir desde la gestión institucional en el diseño del modelo de evaluación de aprendizajes?*

La evaluación de los alumnos ha sido el símbolo tradicional de la autoridad del profesor y la asignación de calificaciones - con su significado discriminatorio -, ha prevalecido para estimular el esfuerzo de los alumnos por sobre la menos tangible percepción de los beneficios del conocimiento adquirido (Perrenoud, 2008). Un director atribuía parte del desempeño de sus estudiantes, en la prueba de evaluación de diagnóstico, al hecho de que no tenía incidencia en sus calificaciones. Esa era una explicación aceptada en el IES del porqué los alumnos no se habrían aplicado como en los exámenes que proponían los profesores. Los profesores consideran que la calificación es una parte esencial de la libertad de cátedra. Un director, sin embargo, nos explicaba que en su centro periódicamente se analizaban los resultados de los estudiantes y cuando en una asignatura las calificaciones insuficientes sobresalían se pedía explicación al docente.

El ejemplo anterior no apunta directamente a la evaluación, sino, en general, a la concordancia entre la enseñanza y la evaluación; pero, es una evidencia de la posibilidad de intervención desde la dirección. Otras formas de intervención no entraban en el imaginario de los directores de Lugo. Prevalecía la noción de que, como los criterios se establecen a nivel de los departamentos, el tema no era de su competencia. Es decir, en los IES prevalecía la ideología del Bachillerato en los fundamentos que iluminaban los criterios de evaluación. No existía una diferenciación para la ESO. Otro director mencionó que eran habituales las discusiones entre antiguos maestros y licenciados, en primero y segundo año de la ESO, porque se acusaban mutuamente, los unos de benévolo y los otros de exigentes por demás.

Cuando planteamos nuestro modelo a los directores les pareció ideal o utópico. Es posible que sea necesario un cambio en la cultura de la evaluación en los IES, pero eso debería comenzar en la formación docente; y,

“La organización en áreas se entenderá sin perjuicio del carácter global de la etapa, dada la necesidad de integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades.” (RD 1531/2006, art.4º num.6)

Ilustración 20. Enseñanza en Primaria

ésta - como la de los maestros - en el grado universitario, no después. Al menos para la ESO. Esta es una posibilidad tangible a corto plazo, porque desde que magisterio es un título de grado, los egresados podrían obtener el Máster de Secundaria y ser candidatos a la docencia en esa etapa. Los maestros están formados para trabajar en forma colaborativa con especialistas de diferentes áreas y eso está expresamente previsto en el RD que regula las enseñanzas mínimas de Primaria, y lo expusimos en el marco teórico.

Algunos directores creen que podrían orientar la evaluación, proponiendo sus ideas en la CCP. Aunque en la comisión representan una voz y un voto, consideran que pueden pedirle a los departamentos que estudien una iniciativa, que tienda a establecer criterios comunes en los aspectos que involucren a todas las asignaturas de un nivel. Otros, piensan que si se elabora una propuesta suficientemente detallada y atraviesa el proceso de validación, en los órganos colegiados, podría implantarse con carácter obligatorio como norma interna. No creen estar en condiciones de elaborar el proyecto, pero coinciden en que el director es quien debería presentarlo. Una conclusión del Informe de la Evaluación de Diagnóstico 2010-2011 (Xunta de Galicia, 2012), da cuenta de la influencia positiva en los resultados, cuando la dirección del centro es estable y tiene experiencia (p. 103).

5.2.5.4 ¿Qué consecuencias puede tener un modelo estandarizado de evaluación de las competencias transversales sobre el aprendizaje y sobre la actitud de los estudiantes?

Una de las conclusiones del informe sobre la evaluación de diagnóstico de 2009-2010 fue que la repetición no propiciaba desempeños superiores en las competencias básicas (Xunta de Galicia, 2010, p. 73).

Antes hemos comentado que en los departamentos se elaboraban los planes anuales y que luego se consolidaban para conformar el PGA del IES, que se elevaba a la IE. Este documento no tenía un formato uniforme y como mencionamos, eso parecía ser una de las decisiones autónomas de los centros. Sin embargo, los resultados de la prueba de diagnóstico impulsaron a algu-

nos centros a estandarizar los planes. Cuando observamos los institutos de la fase preliminar - comienzos del curso 2010-2011- no existía un criterio común, pero algunos directores intercambiaban información al respecto. Incluso, al menos un inspector había proporcionado orientaciones y otro estaba difundiendo entre sus supervisados la versión de un IES de su sección.

Por otra parte, hemos dado cuenta de que los directores parecían tomar distancia de los resultados escolares en la ESO. Tuvimos a la vista un formato de criterios de evaluación que hacía referencia al significado de las calificaciones, y a la calificación que correspondía según los aciertos o errores en las pruebas propuestas. La noción de rúbricas no aparecía en el discurso de los directores, ni de los jefes de estudio con quienes conversamos.

Esto que relatamos, nos ha sugerido que los profesores desarrollaban los cursos atendiendo al plan y apegados a la oferta editorial que habían seleccionado - *Como docente, abres el libro y ya está*. Periódicamente, proponían exámenes tradicionales, donde los alumnos respondían a cada ítem; y, en función de lo que habían llamado criterio de evaluación asignaban una calificación. Esos exámenes, por lo tanto, no aportaban datos que permitieran conocer el desarrollo de las competencias, porque no estaban contruidos para hacerlas evidente, sino más bien para demostrar memoria y habilidad en la aplicación de fórmulas. No se proponían ítems donde el alumno debiera discernir qué recurso utilizar de su inventario propio. Por ejemplo, se aportaban las dimensiones de un rectángulo y se solicitaba calcular el área, mientras que las propuestas de la prueba diagnóstica planteaban el problema en contexto, de manera que el alumno tenía que elaborar un proceso de solución, que en algún paso demandaría hallar el área de un rectángulo. Además, en las respuestas de múltiple opción, las incorrectas también aportaban información, porque se correspondían con errores de razonamiento estadísticamente probables. En el caso de un profesor, un ítem de esta naturaleza sería una herramienta que facilitaría una devolución y orientación más efectiva.

Los directores que han pedido a sus profesores que consideren elaborar ítems como los de la evaluación diagnóstica, esperaban que los resultados futuros mejorasen. En su discurso no hablaban de mejorar los aprendizajes, insistían en que sus alumnos sabían, pero que no estaban acostumbrados a demostrarlo en ese tipo de propuestas. No tenemos datos que permitan aceptar o rechazar esta opinión. Por un lado, es necesario considerar que aceptar los resultados de la prueba - como representación del aprendizaje -, podría conducir a un conflicto con las valoraciones y calificaciones, aunque la evaluación de diagnóstico no tiene relación con ellas, como explicábamos la hablar del PISA. Por el otro, si los aprendizajes de los alumnos no contemplaban resolver situaciones cotidianas, la ESO no estaría formando para la vida, sino para la escuela, el Bachillerato fundamentalmente. El informe de la evaluación de diagnóstico, sin embargo, muestra que un poco menos del 50%, de los alumnos participantes, tenía decidido continuar estudios en Bachillerato (Xunta de Galicia, 2010, p. 79) - *un 49,6% espera realizar estudios universitarios*. En las del año siguiente fue 51,5% (Xunta de Galicia, 2012, p. 83).

Lo que hemos expresado a partir de la evidencia de la investigación podría ser una noción que tienen los alumnos a partir de su experiencia personal: la ESO es la preparación al Bachillerato. De este modo, si los estudios de la ESO están ordenados a cursar Bachillerato, cualquier alumno que no tuviera decidido ese camino carecería del estímulo para lograr desempeños satisfactorios. Por otra parte, si la ESO construyese su identidad educativa como preparación para la vida - que incluye, sin ser preferente, la continuación de estudios -, es posible que pudiera generar en la mitad que está solapadamente discriminando, un interés por aprovechar mejor la etapa obligatoria. Para eso, los alumnos tendrían que descubrir el valor práctico de lo que están aprendiendo. Para eso, los profesores tendrían que relacionar sus programas con la vida real, de sus alumnos, en su contexto. Para eso, los profesores tendrían que echar una mirada reflexiva fuera del instituto. Para eso, tendrían que evidenciar alguna forma de compromiso docente. Para eso, tendrían que estudiar.

5.2.5.5 ¿Son válidas las teorías sobre cambio y mejora de la calidad para implantar un modelo de evaluación desde la gestión?

En los IES de la provincia de Lugo no hay indicios de que la evaluación de las competencias en la ESO responda a un modelo, con criterios de valoración homogéneos entre los profesores, que atienda las características locales. Lo que llamamos un modelo singular. La implantación de modelos de evaluación de aprendizajes es un cambio, en el sentido de que el objetivo es producir un comportamiento diferente, de todos los actores institucionales y con beneficio para cada uno de los que viven el proceso (Poncet y González, 2010, p. 243).

A partir del concepto anterior, entendemos que la propuesta de modelo no puede ser general y con un manual de aplicación, propuesto desde el nivel macro del sistema. En cambio, creemos que la AE tiene un papel importante proveyendo recursos para aprender. Esto no significa, necesariamente, nuevos presupuestos, pero quizás una estructura de recursos educativos diferente. Incluyendo y coordinando organizaciones de la educación no universitaria y universidades.

Como idea general, estamos de acuerdo en que las teorías sobre cambio y mejora de la calidad son válidas para implantar un modelo de evaluación desde la gestión. Pero creemos que es necesario estar advertidos de que no podrían aplicarse directamente como propone la letra fría de las teorías. En primer lugar, y aún con el respaldo de recoger experiencias de la realidad, esas experiencias no pertenecen a la provincia de Lugo. La estadística puede decir que los promedios son semejantes aquí y allá, pero eso no da cuenta de los microsistemas, como puede ser el IES Monte Castelo o el IES Perdouro, que siendo ambos de Burela - y sus edificios contiguos -, son, en esencia, diferentes. Lo mismo podría decirse del IES Muralla Romana y del IES Anxel Fole de Lugo. No es lo mismo un centro con 70 profesores que uno con 110, como en Burela. O uno que originalmente se fundó para impartir FP frente a otro que nació desde el Bachillerato, como en Burela y Lugo. Estas y otras diferencias las tuvimos en cuenta cuando diseñamos el grupo de expertos.

Es cierto que nuestro propósito era generalizar, pero también lo es, que debajo del nivel de generalización, la realidad se encarna en modos particulares, aunque la meta sea similar. Es exactamente el mismo concepto que invocamos acerca del aprendizaje de nuestros alumnos. Más allá de que, tantísimas veces, nuestra debilidad humana nos pueda llevar a uniformizar las prácticas y desatender los casos particulares; o, a rotularlos de NEE, para esconder nuestra impotencia y proteger nuestra propia sensibilidad. Puede parecer egoísta, pero es sin duda saludable, y nos evita el sentirnos culpables por nuestras carencias.

El tema de la generalización lo pondremos en evidencia con un ejemplo novísimo. El 12 de marzo de 2012 se publicó el informe de la evaluación de diagnóstico 2010-2011 (Xunta de Galicia, 2012). Es un producto que hemos referido previamente. Igual que la edición del año anterior, ofrece correlación de datos utilizando la media de cada grupo que compara. Es la técnica estadística y a nivel macro está validado. Sin embargo, al no proporcionar el rango de dispersión, los datos se transforman en verdades radicales: los adolescentes de Lugo son los más listos de toda la provincia. En realidad, el rango de donde surge el promedio podría sugerir que hay franjas de valores que se solapan y que incluso, en ese mismo espacio común, podría haber adolescentes más listos en ciudades que no son la capital. Si las personas se comportaran realmente como indican las estadísticas, muchos no seríamos quienes somos, empezando por la oportunidad de escribir este mismo informe. Pennac (2008) explica este concepto, mejor que nosotros.

Las estadísticas también reflejan el sesgo de lo que se quiere resaltar, o de lo que no se desea recordar. Por ejemplo, acerca de la repetición en Galicia. Para resultados similares, el primer informe (Xunta de Galicia, 2010) concluía que la repetición no

RESULTADOS SIMILARES INFORMES DIFERENTES

Como conclusión, pódese dicir que a repetición de curso por si soa non parece servir para mellorar os resultados en competencias do alumnado (Xunta de Galicia, 2010, p. 73)

Tamén inflúe positivamente o feito de estaren matriculados no curso que lles corresponde, aqueles alumnos e alumnas que non repetiron nunca acadan puntuacións superiores en máis de 100 puntos aos que si o fixeron. Dentro do alumnado que repetiu algunha vez, canto máis tarde repite, mellor resultado obtén (Xunta de Galicia, 2012, p. 102)

Tabla 215. Resultados similares informes diferentes

mejoraba los resultados (p. 73) - que ya mencionamos. En el informe siguiente (Xunta de Galicia, 2012), la conclusión es que cuanto más tarde es la repetición, mejor el resultado (p. 102). Hay que leer entre líneas para entender que subyace la idea explícita del primer informe. ¿Una concesión a los profesores o autocomplacencia con la formación docente de secundaria?

En los dos informes disponibles hasta el momento se anota que los alumnos de las grandes ciudades tienen medias superiores. Sobre esta conclusión agregamos que tras dos años con el mismo resultado,

RESULTADOS SIMILARES INFORMES SIMILARES

A puntuación media do alumnado que asiste a centros situados en localidades con máis de 50.000 habitantes é maior que a media do alumnado que cursa estudos en centros situados en localidades máis pequenas

(Xunta de Galicia, 2010, p. 94; 2012, p. 103)

Tabla 216. Resultados similares informes similares

podría sugerirse que la prueba está sesgada para alumnos de ciudades grandes. Es posible que en las ciudades menos grandes la manifestación de las competencias se mueva en otro rango. En este caso, imponer a los alumnos de localidades no principales, las demandas de las grandes urbes sugiere que se estaría educando para la emigración. Por otra parte, si como se expone al principio de ambos informes, las competencias se aprenden dentro y fuera de los centros, es claro que los alumnos de grandes urbes están expuestos a experiencias de vida diferentes. Estos elementos son los que consideramos que fundamentan la solución local en los modelos de evaluación de y por competencias.

Cualquiera sea el procedimiento para llevar adelante esta innovación va a responder a una combinación de teorías que no se contradigan. Nos parece razonable mencionar, nuevamente, el desarrollo de comunidades profesionales de aprendizaje. La vocación docente impulsa el aprendizaje permanente. Si existen elementos estructurales que condicionan ese impulso, quizás deberían removerse. Por ejemplo, en las condiciones actuales de formación de profesores, la convocatoria a plazas permanentes podría atraer a personas que tuvieran más interés en el puesto de trabajo que en el ejercicio profesional docente. Es una función pública cuyos efectos son prácticamente incontrolables: el funcionario enseña y cumple estatutariamente, el alumno

aprende o no. Nosotros hemos sugerido la conveniencia de buscar las vocaciones antes de obtener el grado, del mismo modo que ocurre con los maestros o tal vez ofreciendo cursos opcionales u optativos¹²⁹.

Hemos discutido acerca del cambio al comienzo del informe y remitimos a esa sección. Insistimos en que cualquier cambio surge de la insatisfacción con el estado de cosas. El primer estado de insatisfacción en el docente es la conciencia de que no lo sabe todo acerca de la profesión y que cada curso trae alumnos diferentes. Un experto nos decía que cuando volvió al IES, tras un desempeño en comisión, en otro nivel de formación, sentía que no sabía nada, todo había cambiado. Los alumnos ya no se parecían a los que había dejado y tuvo que ponerse al día rápidamente.

Un obstáculo al trabajo colaborativo podría ser una tradición heredada de la universidad, que aglutina a los profesores de Secundaria en departamentos y los aparta de una tradición de los maestros: compartir problemas y soluciones con otros colegas del mismo curso. Podría incluso sugerirse que se trata de una forma de xenofobia fundada en la erudición y supuesta especialización. Sin embargo, no se ha estudiado el peso de los elementos comunes a todas las asignaturas, en comparación con el peso de los conocimientos exclusivos de cada asignatura, en la construcción de la personalidad de nuestros alumnos, que es lo que pretende la ESO. Hay estudios sobre cómo el nuevo conocimiento científico no elimina las creencias previas en alumnos de cuarto año de la ESO, aunque sean probadamente falsas (Palmer, 1994). El informe incluía el test que se aplicó y no era una evaluación para calificar rendimientos, sino una investigación educativa. El resultado escolar de los participantes no estaba en juego. También, está bastante difundida la noción de que los aparentes aprendizajes de los estudiantes no se extienden mucho más allá de su evaluación (Perrenoud, 2006; 2008). De manera que se impondría una reflexión sobre el sentido último de los contenidos en la ESO, si instrumentos para desarrollar competencias o si fines en sí mismos, pre-

¹²⁹ En algunas universidades los cursos opcionales marcan el perfil de carrera y una vez seleccionado uno, debe continuarse la línea. Los optativos en cambio son parte de la libre configuración y no tienen consecuencias posteriores.

destinados a caducar o perderse en la oscuridad del olvido, por falta de aplicación.

Nuevamente estamos acercándonos a las identidades educativas de las diferentes etapas y nos preguntamos si sería posible que los docentes se especializaran en ESO o en Bachillerato dentro del mismo IES. Y, debemos recordar que frente a la opción de enseñar en uno y otro, la mayor parte de los profesores prefiere Bachillerato, cuanto más al final mejor. Esto es evidente cuando la elección de los grupos se hace por algún tipo de precedencia y hemos aportado ejemplos antes. Algunos institutos reconocen expresamente la situación y la elección se fracciona para que los docentes al final de la lista no tengan que asumir los peores grupos, que vendrían a ser los de la ESO.

Un cambio como el que se propone necesitaría una organización en la cual los profesores de la ESO fuesen permanentes; y, si no son todos, el número mínimo sería el que represente la masa crítica, que impulsaría el cambio. Depende de variables locales, que sería necesario indagar expresamente. En definitiva, las teorías sobre cambio pueden ser una herramienta, pero la posibilidad de movilidad interna de los profesores constituiría un obstáculo. De hecho, debería ser entendida como una forma de resistencia, que utiliza las normas para eludir el mejor cumplimiento del servicio - que ellas regulan y para lo que fueron aprobadas en primer lugar. Una verdadera paradoja, como explican quienes han estudiado otras burocracias (Crozier, 2010; Mintzberg, 2009).

5.2.5.6 ¿Cuál es la relación entre el liderazgo pedagógico de la dirección y las medidas que puede instrumentar para neutralizar la resistencia docente en la implementación de procesos de mejora?

Parecería que el liderazgo del director se inicia con la toma de posesión del cargo. Hemos discutido que no alcanzaba ser director para ser líder y sin embargo, los expertos platearon que *algo de liderazgo siempre hay*. Creemos

que hay indicios para sugerir que el liderazgo en *lo pedagógico* podría estar influido por la experiencia del director y por la permanencia en el cargo.

Hemos reiterado que en las condiciones actuales, un director designado por el procedimiento normal - con un proceso de precalificación y selección- estaría iniciando una trayectoria con doce años por delante y hay casos de directores que superan ese tiempo en la función. También, hemos recogido más arriba, unas características de los directores vocacionales, en particular, que tienen una visión. Tener una visión sugiere tomar medidas para que se convierta en realidad; y, es posible - muy probable - que eso pudiera requerir superar resistencias de los docentes. Entonces, parecería que la noción misma de liderazgo implicaría la capacidad de sobreponerse y administrarlas o dominarlas.

Nuestros datos tienen una validación adicional en el informe de evaluación de diagnóstico 2010-2011, que es el período del trabajo de campo. Sus conclusiones ratifican que la estabilidad y experiencia de la dirección influyen positivamente en los resultados escolares (Xunta de Galicia, 2012, p. 103)

Por otra parte, la mitad de las diez *tareas esenciales*, identificadas por los directivos para implantar la reforma, están enfocadas en el plantel de profesores. Esto debería servir para que los directores pudieran instrumentar medidas que superen la resistencia que podría haber a un proyecto de mejora, en general, o al que tenemos en mente, en particular. En este caso, parecería que los tutores fueran los aliados naturales que deberían incorporarse al proyecto en primer lugar.

Esos dos elementos - que podríamos generalizar como: la naturaleza del cargo de director efectivamente ejercido en un IES determinado; y, la relación funcional de la dirección con los profesores -, parecen ser los dos vínculos más evidentes para que desde el liderazgo, el director pueda eludir, disminuir, o evitar la resistencia docente. No obstante, antes hemos mencionado características estructurales del sistema educativo público, que preceden al liderazgo, como ser la movilidad entre niveles. La reasignación dentro de un

departamento podría interponerse para mantener un plantel estable durante el tiempo necesario, para implantar y evaluar una innovación dirigida a un curso en particular. Esto es una regla de la AE, que no puede ser superada ni por un acuerdo de centro. A pesar de que el director es el jefe de todo el personal, no puede decidir cómo disponer de sus profesores de acuerdo a lo que considere más productivo para los alumnos. La LOE invoca a los alumnos, pero según las normas locales, el sistema parece centrado en los docentes. Los padres tienen el derecho de elegir el instituto a donde enviar a sus hijos (LOE, art.84), pero eventualmente cada profesor elige a sus alumnos.

ASIGNACIÓN DE GRUPOS

92. Cuando sea el caso, el orden de elección será el siguiente:

- a) Profesores de enseñanza secundaria con la condición de catedrático en el supuesto de que hubieran accedido a la plaza con anterioridad a la entrada en vigor de la Ley 1/1990, de 3 de octubre.
- b) Mayor tiempo de servicios efectivos como funcionario de carrera del cuerpo al que pertenezca cada funcionario.
- c) Mayor antigüedad ininterrumpida como definitivo en el instituto.
- d) Año más antiguo de ingreso en el cuerpo.
- e) Condición de catedrático.

(Orden de 1 de agosto de 1997
(DOG n.168/1997)).

Tabla 217. Asignación de grupos

Los directores disponen la agenda de la CCP. A la hora de decidir se trata de una voz y un voto, pero plantear el análisis de una propuesta por este órgano colegiado o por los departamentos correspondientes no sería objetable. Creemos que en este sentido, el primer paso podría ser organizar un pequeño grupo de docentes - a quienes entusiasmar con la idea -, y que tengan los recursos personales necesarios para elaborar un documento base, al menos. Las innovaciones tienen más probabilidades de sobrevivir la implantación e institucionalizarse cuando responden a los intereses del colectivo donde se aplican, como va dicho previamente. Para eso, también debería ser una construcción propia. Puede ser que en la elaboración del plan participen más o menos personas, de las que efectivamente van a desarrollar el proyecto, es posible que asesores externos aporten orientación o formación, pero a la hora de acordar o aprobar el producto, se trata de una iniciativa singular e inédita, hecha en casa. Los claustros quieren y deben tomar decisiones pedagógicas y como órgano colegiado de gobierno del IES, tienen la última palabra, pero cuando sancionan una propuesta tiene valor normativo, por lo tanto, obliga a todos los que estén involucrados. El GDE estuvo de acuerdo en que una propuesta bien elaborada podría ser aprobada en el claustro.

6 Conclusiones y recomendaciones

Nuestro proyecto de investigación constituye el primer estudio abarcador de la totalidad de IES de la provincia de Lugo, mediante un censo.

El producto, en consecuencia, no procede de proyectar resultados a partir de una muestra, sino de la recopilación de los datos de cada una de las personas en la dirección de los centros, y de un número de directivos y orientadores, que supera el de una muestra estadística para esta población.

Además, hemos utilizado una metodología que permitió contrastar diversas fuentes, lo cual nos condujo a descartar mucho material, y a elaborar información solamente cuando tuvimos la posibilidad de validarla desde diferentes perspectivas.

Por lo anterior, estamos en condiciones de aportar una serie de conclusiones y recomendaciones. Son a cuenta de lo que otros estudios podrían profundizar, en algunas líneas de investigación adicional, que no estaban directamente relacionadas con el proyecto. En función de los hallazgos durante el trabajo, nos ha parecido razonable proponerlas, y aparecen al final.

Una primera conclusión general es que, en las condiciones actuales, los IES de la provincia de Lugo cuentan con los mejores directivos posibles. Si en una lógica basada en criterios, la expectativa de la AE, o de las respectivas comunidades educativas, o de la misma sociedad de Lugo, no se ve satisfecha, tal percepción debería promover el estudio y diseño del marco capaz de habilitar los cambios que se desearan. Eso forma parte de las recomendaciones, que, naturalmente, no agotan el tema. A modo de adelanto, entendemos que la voluntad, la actitud, son imprescindibles; pero, sin la formación necesaria, los resultados no favorecen la autonomía de los centros y, probablemente, desalientan nuevas oportunidades de cambio.

La hipótesis que deseamos estudiar no se confirma ni se descarta, por una razón de tiempos de implementación. La LOE está en vigencia desde el curso 2007-2008. En el curso 2009-2010 se había realizado la primera evalua-

La dirección de un instituto de educación secundaria lidera lo pedagógico cuando orienta un modelo de evaluación de aprendizajes que satisface la demanda de evidencias para una mayoría sostenible de asignaturas y profesores y provee a los alumnos de un medio idóneo para demostrar sus competencias

Ilustración 21. Hipótesis no validada

ción de diagnóstico dispuesta en la ley. Creímos que eran indicios de que la perspectiva de competencias estaba aplicándose completamente. El trabajo de campo nos proporcionó evidencia de que Galicia estaba utilizando aportes de otras CCAA, que iban más adelante en la implantación de la propuesta. No descartamos ni confirmamos la hipótesis, pero si proponemos

una serie de condiciones que deberían darse para su validación. Por el momento, esas condiciones no están presentes.

Lo que sigue está dividido en cuatro categorías. En primer término presentamos las conclusiones; luego, las recomendaciones; detrás, sugerimos posibles investigaciones, que podrían expandir o complementar este trabajo; por último, describimos brevemente algunos productos que estamos en condiciones de extraer del proyecto, aunque la lista no es exhaustiva.

CONDICIONES PARA VALIDAR LA HIPÓTESIS

- (i) *Lo pedagógico* tiene un lugar preeminente entre las tareas del director.
- (ii) El interés primordial en la ESO es titular a todos los alumnos en su cohorte de ingreso.
- (iii) Los estudiantes demuestran lo que saben hacer.
- (iv) La valoración de los comportamientos de los estudiantes se realiza con un criterio homogéneo por parte de los profesores del mismo curso.
- (v) Existe un procedimiento de evaluación transversal de aprendizajes enfocado en las competencias básicas.
- (vi) El director orienta la construcción de un modelo de evaluación de aprendizajes que satisface los intereses de estudiantes y profesores.

Tabla 218. Condiciones para validar la hipótesis

6.1 Conclusiones de la investigación

Hemos adoptado la modalidad de presentar las conclusiones como proposiciones provisionales. Hay 163 proposiciones, que hemos dividido en series. Cada proposición ha sido asignada al tema con el que consideramos que tiene mayor relación, aunque es posible que alguna de ellas pueda adscribirse a más de uno. Los aspectos en que hemos sistematizado las series son: 1) organización del siste-

PROPOSICIONES PROVISIONALES

16	organización del sistema educativo
57	gestión de la dirección en los IES
27	formación para la dirección de IES
3	motivación para ser director
2	mitos sobre la dirección
27	formación docente
13	compromiso docente
18	resultados escolares
163	proposiciones en total

Tabla 219. Propositiones provisionales

ma educativo; 2) gestión de la dirección en los IES; 3) formación para la dirección de IES; 4) motivación para ser director; 5) mitos sobre la dirección; 6) formación docente; 7) compromiso docente; 8) resultados escolares en la ESO.

Entendemos que esta presentación puede facilitar la corroboración o *falsación* posterior de cada una, con mayor facilidad y de acuerdo con el interés de cada investigador.

6.1.1 Organización del sistema educativo

Hemos elaborado 16 proposiciones provisionales asociadas a la organización del sistema educativo. Algunas tienen que ver con los centros educativos que ofrecen la ESO. A pesar de que se trata del mismo nivel, los IES, los CPI y los CPR concertados - todos financiados con fondos públicos – no pudieron tratarse como un grupo homogéneo.

CONCLUSIONES 1. ORGANIZACIÓN DEL SISTEMA EDUCATIVO

- 1 La naturaleza de los CPI es diferente de la de los IES. Aunque ambos ofrecen ESO, las fortalezas y debilidades no son iguales, ni las oportunidades y amenazas.
- 2 Los CPR concertados son un caso particular de instituciones en el sistema educativo financiado con fondos públicos. Las perspectivas de implantar cualquier iniciativa se encuadran en la relación contractual con el personal docente.
- 3 La ausencia de un cuerpo de directores difumina la autoridad jerárquica legal del cargo, que tiene como contrapartes un cuerpo de profesores y un cuerpo de inspectores. Algunas consecuencias parecen ser: que los directores perciben que sus aportes no son valorados por la AE; el espacio de relación con la IE puede ser conflictivo; el inspector parece tener más autoridad en la interna del IES; las demandas burocráticas están precediendo a las pedagógicas.
- 4 Compatibilizar la adaptabilidad exigida a los centros educativos, con la inmovilidad científicamente demostrada de las burocracias estatales requiere una capacidad de gestión aún en desarrollo.
- 5 Los profesores tienen prejuicios para aceptar cargos de dirección.
- 6 Hay intereses conflictivos entre los IES y la AE.
- 7 El control de los IES por la AE local incluye restricciones normativas discutibles.
- 8 Podría haber excesiva regulación de la autonomía de los IES para poder ejercerla efectivamente.
- 9 Los directores están preocupados por no disminuir el número de grupos en la oferta educativa de sus IES y mantener el número de plazas docentes.
- 10 La IE estaría actuando con un modelo de organización y funcionamiento que no satisface a los inspectores; como consecuencia, algunos tienden a incidir en espacios que son propios de la autonomía de los IES.
- 11 La actuación de la IE en su relación con los IES no coincide con la autonomía atribuida a los IES, en la LOE.
- 12 Algunas reparticiones de la AE desarrollan actividades técnicas propias de la IE, que podrían motivar que la IE se despliegue sobre competencias de los IES.
- 13 Los IES están en transición, en parte por un cambio tecnológico, y en parte por la reforma de la LOE.
- 14 En los IES existe potencial para desarrollar material didáctico relacionado con nuestro modelo de evaluación.
- 15 La oferta de la ESO tiene diferente valoración en cada IES comparada con el Bachillerato o la FP.
- 16 La ESO en los IES es una fuente de trabajo más que una fuente de satisfacción profesional.

Tabla 220. Conclusiones 1. Organización del sistema educativo

La dirección de los IES, con un marco democrático y participativo que le da legitimidad, quizás mayor que la de la AE, de la cual depende directamente, pierde parte de la autoridad frente a los cuerpos profesionales del sistema y, también, debido al peso del propio sistema y sus necesidades. Las proposiciones que presentamos no tienen un orden particular, las que parecen similares contienen diferencias que se han discutido en el informe.

6.1.2 Gestión de la dirección en los IES

Hay 57 proposiciones provisionales en la gestión de la dirección, varias que están relacionadas con la formación o el compromiso docente. Aparecen aquí porque entendemos que tienen mayor incidencia en este aspecto. El compromiso, invocado por los directores, ha sido construido desde su perspectiva y le atribuyeron influencia en los resultados de su propio trabajo.

CONCLUSIONES 2. GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN EN LOS IES I

- 1 Los directores invocan órdenes verbales de la IE cuando se los consulta por procedimientos particulares que realizan o por procedimientos dispuestos en la normativa, pero que no se atienden. Por ejemplo, la actualización del PEC.
- 2 Las medidas administrativas son insuficientes para garantizar un ambiente innovador en cada IES.
- 3 Las medidas administrativas son insuficientes para garantizar un ambiente donde se atiendan las necesidades educativas de cada estudiante.
- 4 Para los directores que observamos eran fuentes de satisfacción: i) la construcción y desarrollo de relaciones interpersonales productivas; ii) el éxito escolar; iii) la mejora institucional.
- 5 El hecho de que el clima de trabajo amigable no se dé por supuesto, y que se asuma como parte de la función directiva, sugiere que las relaciones interpersonales en los claustros son volátiles.
- 6 Certificar la calidad de la gestión está fuera del imaginario de los directores de IES.
- 7 Los directores piensan en mejora, pero ni sistemática, ni general.
- 8 El entrenamiento que recibieron los directores, para desarrollar proyectos de calidad de la gestión, parece haberlos entusiasmado, por lo cual, si los profesores participaran activamente en proyectos de mejora, comenzando por recibir formación y diseñando propuestas ellos mismos, es posible que una parte del claustro se interese por la innovación para atender necesidades locales.
- 9 En las condiciones actuales, los directores no tienen certeza de cuándo estará institucionalizada, completamente, la perspectiva de competencias básicas en los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación.
- 10 Impulsar un cambio en sus IES, no es una creencia generalizada de los directores.
- 11 Las facultades de formación de profesorado constituyen un recurso que debería ser tenido en cuenta en la formación de base, de actualización y continua, de los docentes de secundaria.
- 12 La autoformación colectiva - asesorada desde la universidad u otros especialistas - en el propio centro, contribuiría a diseñar un currículum singular.
- 13 La asignación de docentes a la ESO no está sustentada en un criterio de adecuación del perfil o especialización, enfocado en los alumnos, sino en un criterio enfocado en el profesor: distribuciones proporcionales o selección de grupos por precedencia de antigüedad.
- 14 La asignación horaria del cargo de director es una ficción burocrática, el tiempo real utilizado depende de cada caso particular.
- 15 La dirección y la docencia directa no son compatibles en todos los IES.

Tabla 221. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES I

También hay varias conclusiones que refieren a los directores vocacionales porque es de quienes tenemos evidencia. No excluye a otros directores y no lo decimos así. Expresamos la proposición en el entorno donde hemos obtenido datos para valorar.

CONCLUSIONES 2. GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN EN LOS IES II	
16	Los directores tienen unas creencias sobre la actuación de los inspectores que no coinciden con las prácticas. En particular, relacionadas con la supervisión del personal docente.
17	Los directores tienen dudas sobre la aplicación de la normativa desarrollada por la AE local y consideran que no son tenidos en cuenta cuando se actualiza.
18	Los directores vocacionales tienen una visión de sus centros que va más allá del mandato actual.
19	Los directores vocacionales identifican resultados de su gestión de los que están satisfechos.
20	Los directores vocacionales están interesados en continuar en sus cargos.
21	Los directores vocacionales asumen el ejercicio de la dirección en sus IES como una cuestión personal.
22	Los directores vocacionales están más enfocados en la realidad de sus centros que en el funcionamiento del sistema educativo.
23	La designación de directores eventuales no constituye un aporte significativo al desarrollo de los centros durante su mandato.
24	Las actuaciones de apoyo a directivos y profesores, descritas en los planes anuales de la IE, son más testimoniales que efectivos.
25	Los CPI podrían ser un espacio de experimentación e innovación y sus directores asociarse en proyectos educativos comunes.
26	Construir y aplicar un instrumento para evaluar el compromiso docente permitiría identificar fortalezas, debilidades y oportunidades para la mejora educativa en los IES.
27	Un instrumentos para evaluar el compromiso docente debería tener bases generales y desarrollos singulares, acordados en cada IES.
28	El compromiso docente es un constructo que se puede sistematizar por medio de rasgos, dimensiones y niveles de logro con sus respectivos descriptores. Los rasgos y dimensiones son generales; los niveles de logro y sus descriptores son singulares, lo mismo que nuevas dimensiones.
29	Los rasgos del compromiso docente son la participación, la adaptación y el liderazgo.
30	Las dimensiones del compromiso docentes son 1) trabajar con otros; 2) identificarse con la marca del centro y venderla; 3) estar disponible; 4) ser receptivo a los cambios; 5) tener interés por formarse; 6) mantener la ilusión del primer día; 7) ser empático.
31	Las dimensiones del compromiso docente constituyen un conjunto interrelacionado de ítems que debería encarnarse en la realidad del centro.
32	Los descriptores son los comportamientos concretos en cada IES, representativos de un nivel de logro en cada dimensión.
33	Los niveles de logro indican, en cada dimensión, - por lo menos -, cuáles comportamientos están en desarrollo, cuáles satisfacen las necesidades actuales del centro, cuáles las superan y podrían contribuir a una mejora del servicio.
34	Los directores creen que el claustro es el ámbito concreto donde podrían aprobarse los descriptores de los niveles de logro y deberían incluirse en el PEC.
35	El compromiso docente no es un valor absoluto, tiene grados. Un nivel bajo en una dimensión no debería descalificar la valoración global de un profesor.
36	La acción del director vocacional está encaminada a hacer efectivo un proyecto.
37	Los directores ejercen liderazgo de acuerdo con su percepción del proyecto.
38	El liderazgo es necesario en los IES.
39	El liderazgo se adecua a cada instancia de actuación, no responde a una categorización preestablecida.
40	Cuando intervienen en lo pedagógico, los directores proponen líneas generales de actuación, más que proyectos específicos.

Tabla 222. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES II

En las conclusiones parece evidente que existe una noción de lo que, en la teoría, se ha presentado como liderazgo distribuido o compartido.

CONCLUSIONES 2. GESTIÓN DE LA DIRECCIÓN EN LOS IES III

- 41 Los directores delegan en otros miembros del equipo directivo la implementación de las acciones concretas en materia pedagógica.
- 42 Los directores aceptan y promueven el liderazgo de otros docentes en sus áreas de influencia.
- 43 Los directores esperan que el liderazgo de los demás actores esté alineado con su proyecto.
- 44 Hay directores que asocian el liderazgo pedagógico a la mediación con los docentes.
- 45 Las programaciones anuales se ajustan al marco legal sobre la educación por competencias básicas.
- 46 Hay directores que intentan orientar las prácticas de los docentes por medio de un discurso instructivo.
- 47 Los directores creen que los colectivos docentes son más efectivos aprobando propuestas que se pongan a su consideración, que elaborándolas.
- 48 El GDE elaboró teoría sobre el compromiso docente para sustentar acciones en cada IES.
- 49 La actuación del GDE demostró una metodología para construir teoría que apoye la innovación en educación.
- 50 Los directores vocacionales tienen un proyecto para cambiar su centro en todo o en parte.
- 51 Los proyectos en la mente de los directores vocacionales son de largo plazo.
- 52 Los directores vocacionales están dispuestos a permanecer en el cargo por tiempo indefinido.
- 53 Los directores vocacionales prefieren una sucesión del cargo que dé continuidad a sus líneas de acción.
- 54 Los directores, potencialmente duraderos en los IES de Lugo, serían aquellos que 1- desean el cargo, porque les produce una satisfacción personal - que puede ser manifiesta o privada; 2- cuentan con un plan que desean llevar a cabo, sin plazo aparente, pero sin pausa; 3- no se plantean límites de permanencia en el cargo; 4- esperan que sus logros sean preservados, para lo cual desearían tener una sucesión ordenada, con sentido de continuidad.
- 55 Las reuniones de directores vocacionales podrían permitir construir teoría para producir innovación en educación.
- 56 Los directores creen que la práctica de los docentes respondía a su concepción de la educación, por lo cual su liderazgo podría ser insuficiente.
- 57 Un incentivo para que los docentes mantengan una práctica continua, a término, en ESO o Bachillerato - por ejemplo, trienios - promovería una especialización metodológica acorde a cada nivel.

Tabla 223. Conclusiones 2. Gestión de la dirección en los IES III

Ya sea por tradición o porque no se ha encontrado el modo, subyace la idea de que, aunque se satisfacen todas las formalidades, la realidad de los IES no coincide con lo que se deduce de ellas.

6.1.3 Formación para la dirección de IES

Hemos deducido 27 proposiciones provisionales relacionadas, principalmente, con la preparación para la dirección de los IES. Preparación o formación no son términos ajustados a la realidad. Como se ha discutido, los cursos oficiales tienen lugar seis meses después de que el director está en el cargo.

CONCLUSIONES 3. FORMACIÓN PARA LA DIRECCIÓN DE IES

- 1 Los directivos no directores, no consideran la función en un nivel superior al resto del profesorado.
- 2 Los desencuentros en la gestión son atribuidos a 'falta de profesionalización'
- 3 La formación previa para desempeñar cargos directivos depende de los recursos de cada profesor. No existen programas en la AE de Galicia, ni oferta académica.
- 4 Hay inspectores que colaboran con las direcciones ofreciendo asesoramiento.
- 5 El interés de los directores en ejercicio es solucionar problemas más que aprender sobre la dirección de centros.
- 6 Es necesario contar con algún tipo de formación especializada - teórica y práctica - previo a ocupar la dirección de un IES
- 7 La experiencia previa en cargos directivos contribuye - sin sustituir -, a la formación sistematizada para la dirección de IES
- 8 Los directores necesitan actualización y formación continua
- 9 El aprendizaje inicial desde el cargo de director produce ansiedad y búsqueda de asesoramientos diversos basados en la confianza más que en la autoridad técnica de la fuente
- 10 Los directores tienen conceptos diferentes sobre la formación para ejercer la dirección pedagógica del IES
- 11 La formación pedagógica no se percibe como recurso para la dirección pedagógica
- 12 La formación disponible en Galicia para dirección y gestión de centros educativos es provista por la AE, pero no tiene reconocimiento académico.
- 13 Es necesario un programa de desarrollo profesional enfocado en la gestión de centros para formar futuros directivos y mejorar la calidad de las estructuras de los IES
- 14 La dirección y gestión de centros educativos no está incluida en la oferta de titulaciones universitarias de Galicia
- 15 La orientación de los inspectores es una fuente de aprendizaje limitada a su experiencia de gestión
- 16 La oferta de formación para dirección en los planes de los CFR para los cursos de 2010-2011 y 2011-2012 está limitada a los directivos en ejercicio
- 17 La formación para dirección percibida como necesaria antes y después de estar en el cargo es similar.
- 18 La formación más estimada para la dirección es la que facilita la resolución de lo burocrático
- 19 La falta de formación previa produce perjuicios a los directores que pudieran acceder al cargo en esas condiciones, y a los mismos IES
- 20 La docencia en educación secundaria podría ser más una cuestión de trabajo que de servicio, lo cual lleva a preguntar si los resultados de la ESO serían diferentes en el caso de que los profesores tuvieran una formación docente de grado, antes de iniciarse en la educación, como profesión
- 21 Si la formación docente no es una variable en los resultados de la ESO, podría serlo el modelo de gestión.
- 22 El GDE constituyó una oportunidad de aprendizaje para los participantes, cuyos conocimientos pueden trasladarse al ámbito local
- 23 Los encuentros de directores vocacionales podrían ser una fuente de aprendizaje para los participantes y sus IES
- 24 El acceso a títulos universitarios centrados en la gestión de centros educativos - de educación secundaria -, produciría un caudal de profesionales con la capacidad de compatibilizar las exigencias de adaptación en los IES con las rigideces de la burocracia estatal; imprimirían un dinamismo en el sistema, que podría aproximarlos a los requerimientos del nuevo marco de la LOE.
- 25 Un programa de formación de directivos y gestión contribuiría a ampliar el punto de vista de los profesores y a hacer un líder de cada uno
- 26 La formación de los directores requiere una formación inicial más amplia que la impartida en exclusiva por la AE.
- 27 La actualización y formación continua de directores debe contemplar las tres líneas generales siguientes: (i) acceso oportuno a los cambios o ajustes de las reglas de juego; (ii) espacio de discusión e intercambio propio de los directores; (iii) acceso a experiencias de dirección fuera de Galicia.

Tabla 224. Conclusiones 3. Formación para la dirección de IES

Los directores creen que debería haber alguna modalidad de actualización y formación continua.

6.1.4 Motivación para ser director

Hay varias proposiciones que están relacionadas con la motivación para ocupar el cargo y se vinculan con otros aspectos. Las tres que presentamos aquí serían exclusivas. Más adelante propondremos estudiar si la comparación reiterada entre compensación y responsabilidad es efectivamente una causa o una excusa para la escasez de candidatos.

CONCLUSIONES 4. MOTIVACIÓN PARA SER DIRECTOR

- 1 La retribución no es un factor clave para ejercer la dirección por vocación
- 2 Ser director vocacional proporciona satisfacción personal
- 3 El director vocacional desea preservar su legado

Tabla 225. Conclusiones 4. Motivación para ser director

La teoría habla de satisfactores referidos a la autoestima, los de mayor jerarquía. Esa ha sido la razón principal. Las relaciones entre las dos ideas precedentes no son objeto de nuestro proyecto.

6.1.5 Mitos sobre la dirección

Hay varias creencias sobre la dirección, que se reiteran a lo largo de nuestro trabajo de campo. En realidad, no se ajustan a lo que disponen las normas, y sin embargo, perduran. De ahí su carácter mitológico. Esa noción está asociada a la siguiente proposición, pues, a pesar de que el marco legal ha cambiado, igual persiste el imaginario a que aludimos. Así, podría pensarse que, con la misma creencia como sustento de la acción, los cambios y las reformas no trascienden el umbral de los IES, o si lo hacen, reposan en los registros

CONCLUSIONES 5. MITOS SOBRE LA DIRECCIÓN

- 1 Existe una mitología en perjuicio de los cargos de director
- 2 Las reformas frecuentes son consideradas demostraciones de poder político más que soluciones a problemas educativos

Tabla 226. Conclusiones 5. Mitos sobre la dirección

formales. Entendemos que eso vincula ambas conclusiones alrededor del mito sobre la dirección.

6.1.6 Formación docente

Tenemos 27 proposiciones provisionales dedicadas a la formación docente. Los directores están convencidos de que es necesaria una formación para la docencia y ellos mismos reconocen carencias en pedagogía. La nueva modalidad de habilitación para los cuerpos de profesores, a través de un Máster de Secundaria, los llena de esperanzas. Piensan que con el recambio generacional la calidad de la educación, en manos de profesores con máster, mejorará. Por el momento, cada docente es autodidacta, a partir de los modelos que ha presenciado, sobre todo en la formación de grado. La asignatura y sus contenidos científicos parecen un refugio, un santuario, frente a la embestida de unas cohortes cuyo nivel socio-económico se aleja cada día del alumno modélico para el que está diseñado el Bachillerato: fuente última de las concepciones pedagógicas de los actuales docentes de la ESO.

En estas conclusiones ponemos en evidencia la aparente contradicción sobre la formación dispar para ejercer la docencia en el mismo ámbito – educación obligatoria -, y no abordamos las razones de la persistencia, que no han sido objeto de estudio. Sin duda, exceden el campo estrictamente científico. En las condiciones actuales, es posible que la profesionalización docente en Secundaria avance de la mano de los grados de magisterio. Sin embargo, niños y adolescentes no son iguales; por lo tanto, quedaría la noción de una formación específica, para la ESO, diferente de la de Primaria, como dos vocaciones paralelas y complementarias.

Desde nuestras creencias sobre la educación obligatoria pensamos que la capacidad de trabajar coordinadamente entre especialistas de diferentes asignaturas, demanda un tipo de formación específica para la docencia. La convicción de que los contenidos de las asignaturas son medios y no fines en sí mismo - en esta etapa - implica, para quien se ha formado en esa ciencia, una contradicción de su cosmovisión profesional. Por eso, es necesario ser primero docente, luego, especialista en una parte del currículum, para servir de ella y desarrollar a la persona. En la ESO, el contenido al servicio del alumno, no al revés.

CONCLUSIONES 6. FORMACIÓN DOCENTE

- 1 La formación para ser docente en la educación obligatoria debería ser objeto de estudio y redefinición
- 2 Con el antecedente del Máster de Secundaria, es cuestión de tiempo que las universidades de Galicia comiencen a formar directivos, para los centros educativos
- 3 Los directores reconocen o denuncian la falta de formación de los profesores, para el contexto educativo actual.
- 4 Los directores reconocen o denuncian su propia falta de formación para el contexto educativo actual
- 5 En la cultura de los profesores hay concepciones fundamentalistas sobre la libertad de cátedra que podrían estar en conflicto con la LOE
- 6 Hay directores que piensan que la noción de rendición de cuentas está fuera de las creencias del profesorado
- 7 Es conveniente alinear la formación del profesorado con las nociones actuales de responsabilidad social corporativa
- 8 Los profesores de educación secundaria, sin estudios en ciencias de la educación, conducen sus prácticas en la ESO desde la perspectiva tradicional del docente seleccionador.
- 9 La formación de los actuales profesores de los IES conduce a prácticas dirigidas a educar para continuar estudios en la universidad
- 10 Las prácticas de los profesores podrían ser una reproducción de las que vivieron como estudiantes en la educación superior de sus respectivos campos académicos
- 11 Los directores creen que las estrategias pedagógicas de cada profesor son personales e intransferibles
- 12 Hay directores optimistas acerca de una adaptación gradual del profesorado a las demandas del alumnado actual
- 13 La educación obligatoria demanda un tipo de docente específico
- 14 La docencia en secundaria debería tener una carrera universitaria propia
- 15 Los profesores licenciados, de educación secundaria, podrían necesitar un reciclaje para actuar en la ESO, o una especialización de la práctica mediante incentivos.
- 16 Es necesario reflexionar y discutir sobre las razones que han llevado a tener carreras de grado para los profesores de primaria, pero no para los de la ESO, siendo ambas obligatorias.
- 17 Es posible que el desarrollo de la educación secundaria obligatoria demande la formación de profesionales universitarios en una carrera generalista con menciones o especialidades.
- 18 La adaptación de los antiguos profesores para actuar en la ESO de acuerdo con la LOE parece un objetivo difuso
A pesar de invocar la capacidad profesional y adaptativa a las necesidades del contexto, como marca
- 19 la LOE, los directores dejan la impresión de que el cambio depende de la renovación generacional de los profesores con una nueva formación para la docencia
- 20 Los directores creen que la práctica de los docentes está definida por su concepción de la educación
- 21 Los directores creen que los docentes no están de acuerdo sobre la similitud o diferencia entre los objetivos pedagógicos de la ESO y del Bachillerato
- 22 Los directores creen que las prácticas en el aula no coinciden con las concepciones implícitas y explícitas en las programaciones anuales sobre las competencias básicas
- 23 Los directores creen que los docentes no han incorporado a sus concepciones pedagógicas la noción de la educación por competencias básicas
- 24 Los directores creen que la formación recibida sobre la educación por competencias ha sido interpretada de manera diversa por cada docente
- 25 Los directores creen que los antiguos maestros están mejor preparados para tratar con los alumnos de la ESO que los profesores de secundaria tradicionales
- 26 Los directores creen que la formación para la docencia es relevante
- 27 Los directores creen que es improbable que los docentes actuales, de un plantel de la ESO, puedan lograr acuerdos, para elaborar un instrumento común para evaluar por competencias básicas

Tabla 227. Conclusiones 6. Formación docente

6.1.7 Compromiso docente

El compromiso docente cuenta con 22 referencias en otras tantas proposiciones, algunas de las cuales están relacionadas con la gestión de la dirección más estrechamente. Las 13 que presentamos a continuación nos han parecido más cercanas a la naturaleza del rol docente en cuanto a su actuación profesional autónoma.

Entre las conclusiones que ya ofrecimos y las que siguen, hemos llegado a la convicción de que no es posible definir el compromiso docente para una aplicación universal. Tan es así, que aunque podemos describir ciertas líneas generales, los comportamientos concretos dependen de las circunstancias singulares de cada contexto. De este modo, pensamos que no es posible regularlo, como se ha insistido en varios lugares del informe. De nuevo, cuando cierta forma de actuación específica se hace general, aparece en la normativa, se burocratiza. Pero entonces deja de ser compromiso docente, para pasar a ser compromiso funcional del docente, que es coercitivo y cuya ausencia tiene consecuencias administrativas.

CONCLUSIONES 7. COMPROMISO DOCENTE	
1	El compromiso docente parece ser un componente de la profesión, demandado por la sociedad y necesario para cumplir los fines de la educación.
2	El compromiso docente parece ser una característica innominada, supra-normativa, que no se valora, pero cuya ausencia se denuncia.
3	El compromiso docente parece ser una cualidad a desarrollar durante la formación docente.
4	Los directores de los IES deberían prepararse para desarrollar, potenciar y gestionar el compromiso docente.
5	Los directores consideran el compromiso docente como un elemento decisivo para alcanzar los objetivos y metas de los proyectos que llevan adelante
6	Los directores creen que la edad de los docentes no condiciona su compromiso
7	Los directores creen que el lugar de residencia - en la localidad del IES o fuera de ella - no condiciona el compromiso docente
8	El compromiso docente no se valora sistemáticamente
9	Los directores atribuyen mayor valor - como compromiso docente - a las acciones concretas con resultados positivos evidentes
10	Los directores valoran a los docentes en función de las expectativas puestas en ellos
11	En la valoración del compromiso docente no es posible priorizar una dimensión sobre otra
12	En el compromiso docente es necesario tener una referencia a los resultados obtenidos
13	El constructo del compromiso docente tiene un paralelismo sistemático con las competencias básicas. En cada una de las dimensiones los profesores deberían describir comportamientos que fueran la evidencia empírica de un nivel en desarrollo, de un nivel aceptable, o de un nivel que supera la expectativa, para ese IES

Tabla 228. Conclusiones 7. Compromiso docente

El compromiso docente es estrictamente vocacional. Hay compromiso vocacional en todas las profesiones, pero, a diferencia de la docencia, en las demás existen protocolos del tipo si p , entonces q . En la docencia, la combinación exitosa que resulta en aprendizaje se ha querido normalizar - ya hablamos de taylorismo y otras teorías mecanicistas asociadas al conductismo. Pero en un tiempo cuando invocamos la inclusión, las recetas han quedado deslegitimadas. La educación Secundaria no es más el espacio de una elite predispuesta desde la cuna. Quizás el Bachillerato. Entonces, el compromiso docente viene a ser una cualidad profesional de los educadores. ¿Dónde se forma? En breve, el compromiso docente es el que mira hacia el grupo de alumnos y no admite - en su concepción del curso - que haya pérdidas aceptables traducidas en repetición o deserción. Piensa más en crear oportunidades de aprendizaje que en dictar clase, solamente. Y, fundamentalmente, no divide a los alumnos entre los que no nos necesitan - y que satisfacen nuestro ego enseñante con sus excelentes desempeños -, y los que no nos interesan - donde sobreviven las víctimas propiciatorias, con que rendimos culto a la cola de la campana de Gauss. En suma, es capaz de reconocer el potencial de cada alumno y promueve su desarrollo. Educa.

6.1.8 Resultados escolares en la ESO

En las 18 conclusiones - proposiciones provisionales - que hemos adscripto a la categoría de resultados escolares sobresale, a nuestro entender, que los directores no ven un correlato entre su función y lo que ocurre en la ESO. Como etapa obligatoria, la dirección debería tener una perspectiva similar a la que se observó en los CEIP. Sin embargo, la tradición del Bachillerato mantiene su preeminencia. Cuando los directores piensan en resultados escolares, tienen en mente este último nivel. Hay excepciones, empezando por los tres IES que no cuentan con Bachillerato, naturalmente.

La ESO aún no ha encontrado su lugar en los IES, pese al tiempo transcurrido desde su creación. Es un espacio conflictivo donde el aire preuniversitario se contrapone al carácter más infantil - escolar, quizás - de los más pequeños. La perspectiva de competencias, que atraviesa el currículum, pa-

rece una alternativa para permear un currículum que para los alumnos – y tal vez para los docentes – simula un conjunto de compartimentos estancos.

Enfrentados a la posibilidad de valorar - en la ESO - las competencias básicas con un instrumento homogéneo, la idea es bienvenida; pero, por el momento, no creen que los docentes sean capaces de alcanzar los acuerdos necesarios. ¿La especialidad precede a *lo pedagógico*?

CONCLUSIONES 8. RESULTADOS ESCOLARES EN LA ESO

- 1 Los directores no relacionan su gestión con los resultados escolares en la ESO
- 2 Los directores creen que las prácticas docentes en el aula son independientes del contenido elevado en el PGA
- 3 La ESO parece un ámbito profesional complejo
- 4 El enfoque pedagógico didáctico de la ESO debe ser diferente al de Bachillerato
- 5 Los objetivos escolares de los alumnos de la ESO son diversos
- 6 Los directores vocacionales han advertido los cambios sociales implícitos y explícitos que impactan en la tarea del IES
- 7 Los directores vocacionales reconocen la necesidad de adecuar su modelo educativo a las necesidades de los nuevos alumnos
- 8 La ESO se reconoce como una responsabilidad social de los IES
- 9 La ESO es la oferta educativa donde se producen más controversias
- 10 Las prácticas tradicionales de secundaria son inapropiadas para la ESO
- 11 La evaluación por competencias básicas es una propuesta en proceso de aplicación
- 12 El resultado final del enfoque por competencias en la ESO, actualmente es incierto
- 13 Los directores dedican una atención relativa a la evaluación por competencias básicas
- 14 El director de IES no es considerado en la práctica como articulador de lo pedagógico a diferencia de lo que ocurre en educación Primaria, aunque la literatura los equipara
- 15 Los directores no creen que en sus IES pueda alcanzarse un 100 por ciento de promoción en la ESO
- 16 Los directores apreciarían un instrumento único para evaluar competencias básicas en la ESO
- 17 La similitud de datos obtenidos en el recorte de los CPI con los mismos de los IES, sugieren que los resultados de la investigación en la provincia de Lugo podrían extenderse a otros centros de educación secundaria.
- 18 El GDE constituyó un método alternativo válido de construcción de conocimiento

Tabla 229. Conclusiones 8. Resultados escolares en la ESO

6.2 Recomendaciones basadas en la investigación

La idea fundacional que sustenta este proyecto de investigación es la visión de que todos los alumnos alcancen la titulación en la educación obligatoria. A pesar de que los directores no lo creen posible, es necesario distinguir entre causas internas y causas externas a los IES - o al propio sistema educativo -, y aquéllas que están fuera del alcance de ambos.

Los centros educativos son espacios artificiales. Han sido diseñados y contruidos para que nuestros niños y adolescentes puedan desarrollarse con

seguridad. Al menos, esa es la intención, al margen de situaciones en contrario que se producen exclusivamente en ellos, y entre los propios estudiantes. Algunos son emergentes de patologías que ocurren en el ambiente de origen de los alumnos. Al margen de esos casos, existe la idea de que el centro educativo debe ser un ámbito amigable, donde los alumnos deseen estar. En un tiempo se hablaba de la escuela como segundo hogar. Entre entonces y ahora, parece haberse perdido la idea y, tal vez, las condiciones. Vale preguntarse qué cambió. Quizás, no es solamente que los alumnos de ahora ya no son como los de antes, sino que la relación centro educativo – alumno ha ido retroalimentando la imagen mutua que cada uno percibe actualmente.

Lo dicho sirve como preámbulo para ocho recomendaciones, dos son generales, el resto medidas concretas, relacionadas con la organización, los docentes y las prácticas.

RECOMENDACIONES BASADAS EN LA INVESTIGACIÓN

- 1 Atender cada una de las conclusiones presentadas como proposiciones provisionales y tomar acción para reforzarlas o cambiarlas según su incidencia para cumplir las previsiones de la LOE
- 2 Analizar la viabilidad y pertinencia de las investigaciones que se proponen en este informe
- 3 Crear un cuerpo de profesores de ESO para graduados de magisterio
- 4 Fomentar mediante incentivos la permanencia de equipos docentes en los cursos de la ESO - de primero, segundo, tercero, cuarto - que les permitan desarrollar estrategias de evaluación de competencias básicas como el instrumento que se propone en este proyecto
- 5 La ESO debiera tener su propio espacio, tanto físico como del sentido del trabajo escolar que debe realizarse en ese nivel; y, para eso podría ser necesario crear instituciones específicas, que no repliquen ni la Primaria, ni el Bachillerato. Una alternativa conciliadora podría ser estructurar la educación preuniversitaria en obligatoria y no obligatoria, organizando la infraestructura, y demás recursos, alineados a dicho enfoque, como parecen estar los CPI
- 6 La ESO debería ocupar un lugar propio, que podría hacerse efectivo mediante un intercambio de matrícula entre institutos. Un paso más podría ser ocupar los cargos docentes destinados a las ESO en los institutos, con voluntarios detrás de un proyecto. Legislación no falta y hay 35 IES en Galicia que no tienen Bachillerato.
- 7 La docencia en la ESO podría encomendarse a los profesores de primaria que ahora egresan con grado universitario. Podría haber un cuerpo de profesores de ESO con especialidades
- 8 Aplicar el modelo de evaluación transversal de competencias básicas

Tabla 230. Recomendaciones basadas en la investigación

La primera recomendación es general, porque involucra las 163 proposiciones provisionales que hemos ofrecido como conclusión del proyecto. No hace falta repetirlas aquí reformuladas con sentido apelativo. Lo que proponemos es, simplemente, decir de cada una: *satisface* o *no satisface*, ese estado de cosas. Para aquellas que no satisfacen, sería prudente validar si se mantie-

nen y dónde. Luego, vendrá la acción a que nos referimos, procurando una situación mejor.

La segunda recomendación sigue el mismo criterio. Como se verá más adelante, hemos presentado las líneas de investigación como preguntas. Quien las considere pertinentes, para tener mayor conocimiento cuando se toman decisiones en los respectivos ámbitos, podrá patrocinarlas. Algunas son sencillas, quizás los datos estén disponibles en registros confiables y se trate de recogerlos y procesarlos, sin mayor consumo de recursos. Otros, pueden ser más elaborados; y, otros más, podrán parecer fuera de lugar. Probablemente nos haya faltado elocuencia en el informe, para que esos enunciados sean transparentes.

6.2.1 Recomendaciones sobre Centros que imparten ESO

Cuando se extendió la educación obligatoria pareció oportuno desarrollar el nivel en los institutos. No hay duda de que los cuatro años que forman la ESO son diferentes de la Primaria y del Bachillerato. Este último, por otra parte, es una opción postobligatoria entre varias, y los datos disponibles muestran que su matrícula oscila en la mitad de los titulados de la ESO.

La ESO es un tipo particular de Educación Secundaria, igual que lo son el Bachillerato y la FPCM. Nuestro trabajo de campo nos permitió distinguir que existen culturas diferentes en los IES, si originalmente estaban dedicados a uno o a la otra. Podría decirse que actualmente, con la reestructura de los IES, el Bachillerato y la FP tienen una convivencia forzada que se sostiene por imperio de la ley. La creación de los CIFP puede informar con mayor amplitud y profundidad porque es mejor tener instituciones educativas con dedicación exclusiva y hemos referido a otra investigación de la USC, previamente. Entre los argumentos que fundamentan la existencia de estos centros, debe haber alguno que se aplique también a la ESO.

Nosotros creemos que un nivel de estudios obligatorio, de cuya titulación dependen diversas oportunidades - que sintetizaremos con el término empleo de calidad -, debería ser el foco de la actividad educativa en el centro

que lo imparte. He aquí un ejemplo de última hora. Recientemente tuvimos oportunidad de conversar con la dirección del centro dos de la fase preliminar. La perspectiva de ese CPR concertado, para los próximos años, es apoderar a la mayor cantidad de alumnos posible a través de la titulación en la ESO. No apuntan a una preparación de excelencia, necesariamente selectiva, sino a preparar a todos lo mejor posible.

¿Es posible que el claustro de un IES, que históricamente desarrolló su actividad educativa mirando a la universidad, tome una decisión como la que acabamos de comentar?

En nuestra opinión, la LOE, entre líneas, o desde una lectura profunda, tiende al mismo propósito. Es una explicación razonable y razonada para la invocación de unas competencias transversales, que le salen al cruce a una compartimentación histórica del currículum, cuya lógica es la preparación para estudios superiores. Así, pues, nuestras dos recomendaciones tienden a desarrollar la cultura propia de la ESO, que tiene una sucesión multidireccional, como hemos discutido en el informe. La perspectiva por asignaturas no es contradictoria con la de competencias básicas, como veremos más adelante. Pero, deben convivir, prestando atención a la intención de los alumnos y sus familias, no solamente a la intención educativa sobrepoblada del currículum que, muchos pensamos, rara vez se concreta en plenitud.

CENTROS QUE IMPARTEN ESO

5. La ESO debiera tener su propio espacio, tanto físico como del sentido del trabajo escolar que debe realizarse en ese nivel; y, para eso podría ser necesario crear instituciones específicas, que no repliquen ni la Primaria, ni el Bachillerato. Una alternativa conciliadora podría ser estructurar la educación preuniversitaria en obligatoria y no obligatoria, organizando la infraestructura, y demás recursos, alineados a dicho enfoque, como parecen estar los CPI

6. La ESO debería ocupar un lugar propio, que podría hacerse efectivo mediante un intercambio de matrícula entre institutos. Un paso más podría ser ocupar los cargos docentes destinados a las ESO en los institutos, con voluntarios detrás de un proyecto. Legislación no falta y hay 35 IES en Galicia que no tienen Bachillerato.

Tabla 231. Centros que imparten ESO

Nuestra conclusión es que valdría la pena reflexionar sobre las propuestas que hemos numerado cinco y seis, entre las recomendaciones basadas en la investigación. Nos apuramos a aclarar que no es original. Otros sistemas educativos lo han hecho desde hace tiempo. Lo que resulta difícil es arraigar

profesores comprometidos con la ESO (Bolívar, 2004; Domínguez, 2011; Rama, 2004).

6.2.2 Recomendaciones sobre Docencia en la ESO

Cuando se puso en marcha la ESO, antiguos maestros de EGB, siendo además licenciados, sobre todo los que impartían clase en los últimos cursos, se trasladaron a los IES, con cohortes de alumnado de sus propios colegios, de una sola vez y en una única ocasión. Progresivamente, conforme se han ido jubilando, han sido sustituidos por profesores de Secundaria tradicionales. Es decir, licenciados universitarios.

Ahora que la formación de los maestros de Primaria es también un grado universitario, vale la pena reflexionar, de nuevo, sobre nuestras recomendaciones anteriores: la tres, la cuatro y la siete.

Esta tampoco es una idea original. Es bastante difícil ser creativo cuando se enfrenta un tema de largo alcance, que ha sido discutido por eminentes especialistas y actores

destacados de las reformas y contrarreformas, que nos han traído a este presente (Bolívar, 2010). Lo nuestro es, más bien, echar una mirada diferente. A ver si, desde otra perspectiva, los mismos pensamientos iluminan la acción con otra tonalidad.

Las tres recomendaciones deben leerse como cuatro alternativas complementarias, que, naturalmente, pueden ser sucesiva o parcialmente consideradas

Incentivar la radicación de profesores en la ESO, significa, por ejemplo, que los llamados trienios se asocien a la práctica docente en un solo nivel: o ESO, o Bachillerato, o FP. Puede no ser eficiente en términos de costos a corto plazo – aunque se podría resolver con cargos itinerantes, como sucede

DOCENCIA EN LA ESO
3. Crear un cuerpo de profesores de ESO para graduados de magisterio
4. Fomentar mediante incentivos la permanencia de equipos docentes en los cursos de la ESO - de primero, segundo, tercero, cuarto - que les permitan desarrollar estrategias de evaluación de competencias básicas como el instrumento que se propone en este proyecto
7. La docencia en la ESO podría encomendarse a los profesores de primaria que ahora egresan con grado universitario. Podría haber un cuerpo de profesores de ESO con especialidades

Tabla 232. Docencia en la ESO

cuando un profesor no puede completar su horario lectivo en un centro, según observamos en los CEIP. A cambio, la especialización podría mejorar las oportunidades de aprendizaje. Evidentemente, los profesores tradicionales podrían considerar esta iniciativa un perjuicio: sin tres años consecutivos, no hay incentivo. Esto nos lleva a la siguiente recomendación.

Los maestros de primaria, con grado universitario, deben poder acceder al cuerpo de profesores de Secundaria en cualquier especialidad. La normativa no obliga a tener un grado específico en carreras afines a las áreas, y hemos encontrado ejemplos de ello durante el trabajo de campo - mencionamos en el informe uno especialmente notorio: Licenciado en Veterinaria, se postuló a las oposiciones para Profesor de Música en Secundaria y lo es. De hecho, cualquier graduado o licenciado puede presentarse a las oposiciones en un área diferente de aquella a la que pertenece.

Adicionalmente, parecería de buena administración que los graduados de magisterio estuviesen exonerados del Máster de Secundaria, que precisamente apunta a proporcionar, en un año, parte de los contenidos que ellos han estudiado durante cuatro. Sería preferible que se dediquen a la ESO, a toda la ESO, en lugar de competir por los puestos del Bachillerato.

Así llega la siguiente recomendación.

Crear un cuerpo de profesores de ESO para graduados de magisterio, precediendo a otros graduados que también tengan esa vocación.

No se trata de asignarles el antiguo primer ciclo de los orígenes, sino de formarlos - quizás, mediante un máster específico - para el currículum de la ESO, integrado o especializado, enfocado en las competencias o en las áreas de conocimiento, o, incluso, en la taxonomía de Bloom. No es una novedad en sentido estricto. Es una historia que comienza en los ochenta del siglo XX (Varela, 2007, p. 106). La solución de entonces no fue pedagógica, sino burocrática.

La piedra angular, en nuestra propuesta, es que, en la educación obligatoria inclusiva, son imprescindibles creencias afines acerca de la función del educador: inclusivo, comprensivo. Por lo tanto, parece que quienes se han formado históricamente para ese fin y con los que, históricamente, se han conseguido buenos resultados de la Educación Primaria, deberían continuar a cargo del resto de lo que la sociedad se ha dado como ESO.

En este Cuerpo de Profesores de ESO deberían estar los graduados de Magisterio, Pedagogía, Psicología opción Psicopedagogía, Educación Social y otras carreras afines de las Ciencias de la Educación, sin exclusiones.

Hay fundamento para todas estas alternativas. Quizás las preguntas previas serían: ¿Dónde estamos? ¿Dónde queremos estar? ¿Dónde queremos que estén nuestros alumnos al final de la ESO? ¿Cuántos de ellos?

Dado que los maestros quieren ser, sobre todo, de Primaria, es posible que la amenaza latente de sucesivas oleadas de graduados de magisterio, no sea tal.

Nos queda la recomendación final.

Los cuerpos de profesores de Educación Secundaria podrían ampliarse agregando Cuerpos para la ESO. Inicialmente, los actuales profesores podrían optar por ingresar a estos cuerpos o permanecer en los actuales, con dedicación exclusiva al Bachillerato. Es cuestión de tiempo, como expresaron los directores en el trabajo de campo, que ocurra la renovación de la plantilla.

Si se asocia esta recomendación con la de centros exclusivos para la ESO, parecen complementarias. Los centros exclusivos, en nuestra opinión, podrían prevenir el contagio o tentación, prácticamente inevitables, de las prácticas pedagógicas selectivas del bachillerato: poner el listón y que cada alumno demuestre su valor.

6.2.3 Modelo de evaluación transversal por competencias básicas

Nuestro modelo de evaluación transversal por competencias básicas - que por virtud de la casualidad del orden de las palabras, podría simbolizarse con el anagrama *METRANCO* -, se sustenta en tres premisas.

La primera y principal: las competencias básicas son una *condición* inherente a los seres humanos, como la competencia lingüística - por ejemplo. Como tales, no se adquieren, sino que se desarrollan, preferentemente, a lo largo de toda la vida. Hemos hecho una discusión preliminar en el marco teórico.

Segundo. Las competencias básicas son una función de las demandas espacio-temporales que enfrenta cada individuo; por lo tanto, los comportamientos que las ponen en evidencia son cambiantes de un momento a otro y de un lugar a otro. Esta premisa coincide con el paradigma de singularidad de los centros educativos.

Tercera. En la perspectiva de la educación como desarrollo de las potencialidades de cada persona, un alumno necesariamente aumentará sus niveles de desempeño en las competencias básicas, durante su paso por la educación obligatoria. Hace falta contar con los instrumentos adecuados que lo pongan en evidencia.

Con el propósito de esbozar el modelo con la mayor brevedad, haremos una analogía con los emergentes acerca del compromiso docente. Así, diremos que las competencias básicas coinciden con los *rasgos* del compromiso docente. Como se ve, hace falta llenar el vacío de dos grados de definiciones, para actualizar en cada instituto, los constructos que denominamos competencias básicas - y que están descritos en el RD de enseñanzas mínimas -: *dimensiones* y *descriptores* del comportamiento asociado a los *niveles de logro*. Dado que ninguno está explicitado, corresponde a cada comunidad educativa, en ejercicio de su autonomía, deducir las *dimensiones* a partir de la definición de cada competencia, o discernirlas en función de lo que el claustro considere su leal saber y entender.

Las *dimensiones* - una o varias - de cada competencia atraviesan el IES. Todos los alumnos del instituto, de todos los cursos, desarrollan las competencias, intentando mejorar su desempeño en las *dimensiones*. Las *dimensiones* son más cercanas al imaginario de la comunidad educativa que las competencias, pero necesitan mayor concreción: qué es necesario hacer exactamente en cada una. Los *descriptores* del comportamiento aportan esa información

Los *descriptores* son definiciones objetivas de desempeño, tanto que podrían asimilarse a instructivos. Pero no lo son porque para un mismo *nivel de logro* puede haber varios *descriptores* alternativos. Con esta enunciación descartamos completamente el conductismo.

Para cualquier *dimensión* hay al menos tres *niveles de logro*: 1) el que está en desarrollo incipiente; 2) el que coincide con una expectativa definida por algún criterio compartido; 3) el que está más allá de lo esperado. Esta gradación puede hacerse para cada uno de los cursos. Por ejemplo en la ESO, desde primero hasta cuarto. Serían 12 niveles de logro - por lo menos -, 12 *descriptores* o grupos de *descriptores*. Pero, cada colectivo podría equiparar niveles de un curso con los del anterior y posterior. Quizás el o los *descriptores* que corresponden a desarrollo incipiente en segundo, son los mismos del *nivel de logro* que coincide con la expectativa en primero. A su vez, el *descriptor* del nivel 3 de primero es similar al nivel 2 de segundo. Con esta modalidad, cada *descriptor* intermedio corresponde a los tres *niveles de logro*, aunque de diferentes cursos. De esta manera, si se elaboran 12 *descriptores* para cada *dimensión*, en realidad, cada *nivel de logro* tendría tres comportamientos diferentes que lo satisfagan. Cada alumno podrá decidir cuál se siente capaz de cumplir mejor o en cuál está más cómodo, porque va con su personalidad.

Hemos presentado los lineamientos para el mapa conceptual de las competencias básicas en el centro educativo singular. Sin duda, es un trabajo colectivo. Siempre puede haber un grupo de base al que se le encomienda la tarea, pero, al final, se trata de una decisión común. Podrán intervenir los

órganos de coordinación y los órganos de gobierno. Por eso habíamos expresado que el modelo es una empresa de largo aliento, más de un curso lectivo. Y por eso, creemos que es necesario que los docentes se arraiguen en un curso específico de la ESO, o en más de uno, pero que permanezcan. Al menos tres años.

El mapa conceptual puede ser utilizado por cada docente en su curso particular. El modelo de evaluación está por venir.

El *METRANCO* es un instrumento de evaluación formal. Es decir, queda registrado y se puede recuperar para ser observado posteriormente. No utilizaremos la nomenclatura de test de papel y lápiz, porque no descartamos un instrumento digital.

Para medir la variación de cualquier entidad debemos observarla en dos momentos diferentes... y recoger datos con la misma herramienta.

Creemos que es posible diseñar y construir un instrumento de evaluación formal único, con un número relativamente reducido de ítems - probablemente menos que la prueba de evaluación diagnóstica o la del PISA -; y que cada ítem satisfaga tres criterios: 1) provea datos relevantes para valorar la actuación en más de una asignatura; 2) proporcione una oportunidad equitativa para que el alumno demuestre lo que sabe hacer; 3) la respuesta del alumno se pueda relacionar con al menos un *descriptor*.

Pensamos que cada docente podría reunirse con uno o dos colegas del mismo grupo o curso y producir un ítem que satisfaga los tres criterios. Para doce asignaturas, si cada docente produce un ítem con cada uno de los demás, hablamos de 66 ítems en total, 11 para cada asignatura.

Quizás no sea necesario tener 11 ítems, es posible, pensamos, que con un ítem por competencia podría ser suficiente. Lo mejor sería que cada profesor tuviera un ítem para cada *dimensión*. El número, naturalmente, depende del mapa conceptual acordado en cada IES. Podríamos dar ejemplos numéricos que no aportarían. En esencia, cada docente puede seleccionar una di-

mencción de cada competencia y mantenerse con ocho ítems, o con los que estime conveniente para obtener datos para su asignatura. Pero, este modelo se enfoca principalmente en las competencias.

Este instrumento va acompañado de una rúbrica que debería traducir conceptualmente el comportamiento esperado en cada ítem. La rúbrica es un derivado del mapa conceptual. Hay abundante bibliografía sobre rúbricas con descriptores de niveles de logro, incluso en sitios seguros en Internet. Con todo, esta tarea merece formación específica, que puede ser en el mismo centro.

El mismo instrumento puede aplicarse dos veces en el año, una de ellas lo más cerca posible del comienzo de los cursos. La segunda, en la segunda mitad del curso, preferentemente al comienzo. Estas pruebas tienen carácter formativo, por lo tanto es importante tener tiempo para hacer correcciones, orientar, dar una buena devolución, incluso, ajustar el plan anual propio.

¿El resultado de estas pruebas influye en la calificación de mi asignatura?

Eso es parte de los acuerdos. En primer lugar, lo que se mide es el cambio, progreso, en el desempeño relacionado con cada competencia. En segundo lugar si los niveles de logro están por encima o por debajo de la expectativa.

En el primer caso, estamos comparando al alumno consigo mismo. En el segundo, estamos comparando a cada alumno con un criterio que hemos producido, basados en nuestra investigación colectiva sobre lo que los alumnos de este IES pueden hacer y necesitan saber hacer. Estos criterios deberían actualizarse periódicamente, en período de entre tres y cinco años, quizás. Para esta investigación también hay que formarse, pero, cuando se dan los primeros pasos por donde no hay camino, evidentemente los márgenes de error son más amplios.

Rápidamente nos encontramos con diversas situaciones hipotéticas: que un alumno ha progresado pero en las demás evaluaciones de una o más asignaturas no ha rendido suficiente. Y así sucesivamente. Es precisamente donde

hace falta construir acuerdos. A medida que el instrumento se refina, quizás se puede ponderar con mayor peso a la hora de calificar la actuación durante el curso. Nuestra idea inicial es que este instrumento, este modelo de evaluación, sea formativo y se utilice para corregir, antes de que sea tarde.

Los ítems de que estamos hablando tienen la estructura de los que se utilizan en PISA o en la evaluación de diagnóstico. Nos referimos a la periferia, no a los contenidos. Todos los IES tienen ejemplares de las pruebas de diagnóstico; y, las del PISA están en los informes que publica el MEC, o la propia OCDE. Además, existe bibliografía de autores españoles. Lo nuevo del modelo es que cada ítem es auténtico e incluye contenidos de más de una asignatura, lo que, creemos, aumenta su valor. La evaluación auténtica es la que expone al alumno a situaciones de su realidad actual o probable, pero cercana. Lo hemos discutido en el marco teórico. La realidad, a diferencia del currículum, no viene compartimentada por asignaturas. En consecuencia, el alumno enfrentado a un ítem del *METRANCO* debe discernir la situación y el comportamiento que ella le demanda, igual que ocurre en nuestra vida cotidiana.

Hemos discutido en el marco teórico, que las competencias básicas están estrechamente vinculadas con la taxonomía de Bloom del dominio cognitivo. Repasar ese tema, que hemos referido con bibliografía y una actualización para la era digital, también contribuye a la comprensión de todo el tema y del modelo.

Pensamos que con el tiempo los profesores dominarán este tipo de instrumento. También creemos que periódicamente podrían producir ítems para tener un repositorio donde guardar, seleccionar. Los ítems tienen diferente grado de dificultad y en función de los resultados que se obtienen al probarlos con alumnos de diferentes cursos, es posible relacionarlos con los niveles de logro. Un ítem puede ser nivel 3 en primero, nivel 2 en segundo, nivel 1 en tercero. También, varios ítems pueden ser equivalentes, aunque no tengan el mismo contenido o se trate de situaciones diferentes.

Finalmente, este modelo es de ensayo y error. El movimiento se demuestra andando. Mientras el espacio entre las competencias básicas y los IES tenga dos grados de actualización vacíos, las comunidades educativas tienen una oportunidad única para ejercer su autonomía y validar su singularidad. Pensamos que en la medida en que se tome conciencia de este vacío y los profesores mantengan sus prácticas tradicionales, la AE - que administra la evaluación de diagnóstico -, necesariamente, desarrollará el RD, ocupando el espacio de autonomía que los centros estarán cediendo. Siguiendo a Torres Santomé (2011), esto podría ocurrir en cuanto la Consejería tenga una idea clara de lo que significan las competencias básicas (p. 152).

6.3 Perspectivas de investigación a partir de este proyecto

Cuando recogemos percepciones, como en este proyecto, lo hacemos desde la teoría casi centenaria, y que mencionamos antes, de que las personas actúan de acuerdo a lo que creen que es la realidad. Expusimos el ejemplo clásico de las corridas bancarias y el concepto reiterado de la profecía autocumplida. Nuestra tarea no era confrontar todas y cada una de esas creencias. Pero, sería interesante abordar algunas, no solamente para confirmarlas o refutarlas, sino para saber si su perspectiva es compartida en otros ámbitos.

Además, durante el trabajo han surgido preguntas que no incidían directamente en el proyecto, pero que, en algún sentido, están relacionadas con él. Nos gustaría tener la oportunidad de indagar, investigar estas 19 preguntas o grupos de preguntas que exponemos a continuación. Algunas podrían refundirse o abordarse al mismo tiempo. Todas se deducen de alguna parte del proyecto y puede encontrarse su origen en algún punto del informe.

Algunas respuestas vendrían a complementar nuestro informe, otras serían un paso más allá. Todas, en realidad, contribuirían a completar el mosaico del conocimiento sobre el sistema educativo, la educación, y la educación obligatoria, en particular. Cualquier investigación busca indicios para explicar algo de la realidad, pero nunca se tienen todas las piezas. Por eso, hemos

hablado de proposiciones provisionales. Las ideas que siguen, en cierto modo, justifican esa terminología.

PERSPECTIVAS DE INVESTIGACIÓN ADICIONAL Y COMPLEMENTARIA

- 1 La estabilidad de la dirección se ha relacionado con los resultados de la evaluación diagnóstica (Xunta de Galicia 2012) ¿Pasa lo mismo con la titulación, el abandono o la repetición en la ESO?
- 2 ¿Influye el procedimiento como ha sido designado el director en la titulación, el abandono o la repetición en la ESO?
- 3 ¿Hay diferencias en los resultados de los alumnos de la ESO según el IES haya sido originalmente centro de Bachillerato o de FP?
- 4 ¿Hay diferencia en los resultados de los alumnos de la ESO entre IES y CPI?
¿Han variado los resultados de los alumnos de la ESO desde que la mayoría de profesores en primero y segundo año eran antiguos maestros y los IES donde ahora la mayoría son profesores de secundaria tradicionales?
- 6 ¿Cuáles son los comportamientos más frecuentes entre inspectores y directores en las dos áreas de relación: cooperación (asesoramiento-instrucción) y coordinación (supervisión-control)?
La implantación del enfoque de competencias previsto en la LOE es un proceso de cambio en desarrollo. Cada IES cambia a su propio ritmo (i) ¿Qué tipo de cambios están ocurriendo? (ii) ¿Cómo se mide el progreso? (iii) ¿Cómo se determina la brecha aceptable entre los institutos? (iv) ¿Un instrumento de evaluación como el propuesto podría disminuir la brecha del ritmo de cambio entre IES? (v) ¿Qué influencia tiene en el proceso el tipo de designación del director?
- 8 ¿Cuál es la base de las compensaciones salariales de los directores y directivos en los IES de Lugo en comparación con otras CCAA? ¿Puede determinarse un monto que motivaría nuevos candidatos o la compensación insuficiente que se invoca es una excusa?
¿Cuál es la conceptualización de los profesores de secundaria cuando discuten educación inclusiva (ESO) y educación selectiva (Bachillerato-FP)? ¿La diferencia influye en todo o en parte de las prácticas docentes?
- 10 ¿Cuáles son las variables que deberían analizarse para decidir que en un IES el ejercicio de la dirección es incompatible con la docencia directa? ¿Qué valores o combinación de valores determinarían el punto de corte?
- 11 ¿Cómo incide en la gestión de los CPI que el director sea licenciado, fuera de las ciencias de la educación, o graduado de magisterio o pedagogía?
¿Se replican los resultados de este proyecto en otras provincias de Galicia o del resto de España? Puede realizarse una prospección inicial agregando una escala de Likert a cada una de las proposiciones provisionales y construyendo un instrumento tipo Delphi para aplicar a directores - por Internet -, enviando un formulario adjunto o con uno en línea.
- 12 ¿Se replican los resultados de este proyecto en sistemas educativos fuera de España? Puede realizarse una prospección inicial agregando una escala de Likert a cada una de las proposiciones provisionales, seleccionadas según un estudio preliminar del contexto, y construyendo un instrumento tipo Delphi para aplicar a directores - por Internet -, enviando un formulario adjunto o con uno en línea.
- 13 ¿Qué variables tienen en cuenta los profesores de Primaria y Secundaria para considerar o descartar ocupar la dirección de un centro educativo?
- 14 ¿Qué variables significativas son similares en los CPI que permitirían desarrollar proyectos educativos comunes, conjuntos o coordinados, enfocados en los resultados de la ESO?
- 16 ¿Cuál es la causa de la complejidad burocrática del sistema educativo? ¿Cuál es la incidencia de las variables principales: control, garantía, rendición de cuentas, éxito escolar, u otras?
- 17 ¿Hay diferencia en los resultados de la ESO entre IES según tengan o no cursos de Bachillerato?
- 18 ¿Qué contenidos asocian los directores con los temas propuestos para la formación de directores en el ítem 17 del cuestionario A? Anexo C
- 19 Aplicar el métodos de valoración del compromiso docente y profundizar el instrumento en IES que solamente ofrezcan ESO, comenzando por los claustros menos numerosos

Tabla 233. Perspectivas de investigación adicional y complementaria

6.4 Productos derivados de la investigación - PDI

Durante el desarrollo del proyecto se acumuló una gran cantidad de material. No todo ha sido aplicado al informe. Fue necesario posponer la utilización o redirigir parte de lo acumulado, a otros fines. Por ejemplo, hay horas de grabación audiovisual, hay muchos instrumentos de evaluación y nosotros mismos hemos diseñado otros, además de elaborar unas bases conceptuales para el modelo que hemos presentado. Tenemos, también, texto que no está incluido aquí. Todo eso podría ser reciclado, aunque el término no se ajusta a la realidad, ya que se trata de productos inéditos.

Pensamos que pueden ser destinados a la formación, a la divulgación y a expandir la investigación.

6.4.1 PDI - Para formación y extensión universitaria

Productos con destino a la formación serían tres audiovisuales editados a partir de los simposios del GDE.

En primer lugar, cada encuentro es ejemplar para demostrar un método de trabajo. Nuestra expectativa es mostrar cómo se elaboró el constructo del compromiso docente. Pero, además, cómo se transformó ese constructo en un instrumento de valoración que sirve para evaluación y autoevaluación. Además se construyó teoría acerca de los directores vocacionales.

Pensamos que es posible demostrar cada una con vídeos de entre 15 y 20 minutos, para cada tema. Podrían apoyar la realización de seminarios-taller, para elaborar el modelo de evaluación transversal por competencias básicas y para avanzar en el desarrollo del compromiso docente. El público destinatario sería, naturalmente, docentes en formación, actualizándose o reciclándose.

En la línea de formación incluimos tres artículos académicos:

Uno: Ser o no ser, director de IES - sobre las características de los directores vocacionales en Lugo.

Dos: El compromiso docente es un constructo singular - sobre el trabajo del GDE y el instrumento de evaluación y autoevaluación profesional docente.

Tres: Yo evalúo, tú evalúas,... nosotros evaluamos... juntos - sobre el modelo de evaluación transversal por competencias básicas.

Por último, está el diario del proyecto, que puede ser útil como exposición de las casi innumerables situaciones que la inexperiencia no prevé, pero que aparecen cuando se intenta llevar adelante el plan de trabajo de la investigación. Las discusiones metodológicas y el proceso para la toma de esas decisiones que van definiendo el perfil particular del proyecto, a medida que se refina el objeto de estudio. El ritmo de avance y una cantidad de experiencias que podrían contribuir a los investigadores potenciales. Editado, puede ser un apunte provechoso.

6.4.2 PDI - Para divulgación

Consideramos de divulgación los productos cuyo propósito es poner en conocimiento del público parte de los resultados de la investigación. Puede ser la presentación de los resultados a través de ponencias breves, de hasta media hora, con intercambio y devoluciones con el auditorio. Los destinatarios que aparecen en primer lugar son los claustros de la provincia de Lugo y debería ser motivo de una planeación y coordinación minuciosa. Aunque hay 39 IES, no es seguro que podamos disponer del tiempo necesario.

Un resumen amplio de los resultados de la investigación podría hacerse llegar a todos los IES que participaron en Lugo y en el resto de Galicia. Muchos directores manifestaron

ARTÍCULOS DE DIVULGACIÓN

1. 00919 Comentario sobre educación y sobre educación obligatoria
2. 10514 Conclusiones preliminarísimas
3. 10601 Mis fundamentos epistemológicos
4. 10805 Compromiso docente
5. 10820 Mi proyecto utopía
6. 10828 Sobre la educación en general. Sobre el sistema en particular
7. 10918 Diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria
8. 10921 Competencias clave o básicas y PISA
9. 10928 Sistema educativo evaluador
10. 11030 Evaluación de competencias básicas y otras evaluaciones
11. 11107 La percepción del compromiso docente por los directores de los IES
12. 12328 Innovación, cambio, modelo de evaluación
13. 20416 Una opinión sobre cambio sostenible
14. 20423 The best one method
15. 20515 Organización de la educación

Figura 197. Artículos de divulgación

su interés en mantenerse al tanto. En este caso, Internet sería un medio idóneo. Creemos que los aportes más significativos son el modelo de evaluación transversal de competencias básicas y el compromiso docente: su sistematización y valoración.

También, serían adecuados, sitios en Internet para ofrecer una serie de 15 artículos ya elaborados y en proceso de revisión.

6.4.3 PDI - Para investigación

En el proceso de la investigación llegamos a discutir si la elaboración del modelo de evaluación transversal por competencias básicas requería la presencia de un plantel docente innovador. Dentro de esa discusión, cuántos debían serlo. ¿Todos? ¿Los de un grupo? ¿El número de una masa crítica?

La reflexión nos condujo a la búsqueda de material que finalmente no forma parte de los emergentes. Elaboramos un cuestionario con una escala de Likert, compuesto de 16 ítems. Las respuestas son trasladadas a una segunda escala que construimos y que proporcionaría la tendencia de la actitud del encuestado hacia la innovación. El instrumento no pudo ser probado durante este proyecto porque excedía su alcance. Estábamos trabajando con directores y sus equipos directivos. Este producto está dirigido a los docentes.

Creíamos que sería interesante si un director tuviera indicios, con base científica, de la actitud de sus docentes hacia la innovación en educación. Podría allanar el camino del cambio, por su receptividad o porque el director podría elaborar su estrategia en función de la actitud del claustro, medida con el instrumento. El potencial es amplio. Deberíamos probarlo. Para eso, es necesario encarar un proyecto de investigación específico. Nos gustaría desarrollarlo lo antes posible.

Ofrecemos una muestra del cuestionario prototipo. Los ítems se distribuyen en cuatro categorías y hemos desarrollado un algoritmo para asignar el valor correspondiente a la escala que indica las tendencias. Dado que la fórmu-

la no ha sido validada, no creemos oportuno incluirla en esta explicación, como tampoco la asignación de los ítems a las respectivas categorías.

Indique su opinión sobre cada enunciado					
marcando una de las cuatro casillas a la derecha del mismo					
Ítem	Ideas que se han escuchado en los IES	Nada de acuerdo	Algo de acuerdo	Bastante de acuerdo	Muy de acuerdo
1	Nuestros alumnos no obtienen los resultados finales que esperábamos a principio del curso				
2	Podemos intentar nuevos métodos para que nuestros alumnos aprendan más				
3	Todos sabemos que los alumnos con familias desintegradas tienen peores resultados aunque pasen de año				
4	Las normas no nos permiten probar nuevas métodos en el aula sin autorización previa				
5	Cualquier propuesta de cambio debería surgir de un acuerdo dentro del plantel				
6	Los alumnos con necesidades especiales o que vienen de repetir en primaria deberían estar en grupos diferentes como el PDC de 3º y 4º				
7	Solo podemos enseñar lo que marca la ley y el programa				
8	No podemos abarcar toda la diversidad de cada grupo durante el curso				
9	La evaluación de aprendizajes es un tema mío y de mi departamento				
10	El tiempo apenas nos alcanza para cumplir el programa enseñando con métodos reconocidos				

Ilustración 22. Test de actitud hacia la innovación en educación - Prototipo

Este es el último párrafo del informe. Hemos vivido una aventura singular, con un compañero de camino inefable. El aprendizaje no previsto ha sido experimentar el constante acompañamiento, orientación y estímulo del director del proyecto. Un estilo que nos llevó a reflexionar cada comentario. Una didáctica que nos gustaría emular. Sobre el trabajo, no nos toca decidir.

7 Bibliografía

- Achard, I., 1995. *El Rol del Director de Enseñanza Secundaria en Montevideo*, Montevideo: UCUDAL (Inédito).
- Aguilera, J., 2010. *Tutoría en la universidad: selección, formación y práctica de los tutores, Ajustes para la UCM desde el Espacio Europeo de Educación Superior. (Tesis Doctoral dirigida por Félix González Jiménez)*, Madrid: UCM.
- Ainsworth, L., 2007. Common Formative Assessment: The Centerpiece of an Integrated Standards-Based Assessment System. En: D. Reeves, ed. *Ahead of the curve*. Bloomington IN: Solution Tree Press, pp. 79-101.
- Althusser, L., 1996. *Ideología y aparatos ideológicos de Estado*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Álvarez Castillo, J. L., 2004a. Escuela, familia y comunidad educativa. En: M. Pozo Andrés, ed. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 131-154.
- Álvarez Méndez, M., 2011. Evaluar el aprendizaje en una enseñanza centrada en las competencias. En: J. Gimeno, ed. *Educación por competencias*. Madrid: Morata, pp. 218-232.
- Álvarez Morán, S., Pérez Collera, A. y Suárez Álvarez, M. L., 2008. *Hacia un enfoque de la educación en competencias*. Oviedo: Consejería de Educación y Ciencia.
- Álvarez Seoane, C., 2011. O papel dos concellos nos procesos de deseño, elaboración e difusión dos materiais didácticos. En: USC, ed. *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación*. Santiago de Compostela: USC-FCE, pp. 641-649.
- Álvarez, I. y Gómez, I., 2009. PISA: un proyecto internacional de evaluación auténtica. Luces y sombras. En: C. Monereo, ed. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 91-110.
- Amigues, R. y Zerbato-Poudou, M.-T., 1996. *Les pratiques scolaires d'apprentissage et d'évaluation*. Paris: Dunod.
- ANEP, 2007. *Elementos para analizar la evolución reciente de la matrícula de educación secundaria*, Montevideo: ANEP.
- Antúnez, S., 2010. El proyecto educativo de centro en la enseñanza secundaria. En: F. Imbernón, ed. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 213-232.
- Apple, M., 2001. *Educación "como Dios manda"*. Barcelona: Paidós.
-

- Argyris, C., 1971. *Management and Organizational Development*. New York: McGraw-Hill.
- Argyris, C., 1976. *La dirección y el desarrollo organizacional*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Argyris, C., 1993a. *Cómo vencer las barreras organizativas*. Madrid: Díaz de Santos.
- Argyris, C., 1993b. *On organizational learning*. London: Blackwell.
- Argyris, C., 2001. *Sobre el aprendizaje organizacional*. México: Oxford University Press.
- Argyris, C., 2004. *Reasons and rationalizations: The limits to organizational Knowledge*. Oxford: Oxford University Press.
- Argyris, C., 2009. *Conocimiento para la acción*. Buenos Aires: Granica.
- Argyris, C. y Schön, D., 1974. *Theory in Practice*. New York: Jossey-Boss.
- Argyris, C. y Schön, D., 1978. *Organizational Learning: a Theory of Action Perspective*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Argyris, C. y Schön, D., 1996. *Organizational Learning II: Theory, Method and Practice*. Reading MA: Addison-Wesley.
- Aristimuño, A., 1996. *Schools do matter: a study about the implementation of remedial courses in four public high schools*. Theses, Leuven: KUL.
- Aristimuño, A., 1999. El Cambio en la Educación. Análisis de la Implementación de Cursos de Compensación a Nivel Público. *Prisma*, Issue 11, pp. 20-54.
- Aristimuño, A., Bentancur, L. y Musselli, S., 2011. *¿Qué sucede en los liceos públicos hoy?*. Montevideo: Unicef-UCUDAL.
- Aristimuño, A. y Lasida, J., 2003. *Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes. Estudio sobre la educación secundaria en Uruguay*. París: UNESCO-IPE.
- Armas, M., 1994. *Proyecto curricular de centro y práctica educativa*. [En línea] Disponible en: <http://aula.grao.com/revistas/aula/031-experiencias-practicas-de-aula/proyecto-curricular-de-centro-y-practica-educativa> [Último acceso: 1 agosto 2012].
- Armas, M., 1996. *Evaluación de necesidades formativas de los directores escolares de Galicia en el contexto de la Reforma Educativa (Tesis Doctoral dirigida por Miguel A. Zabalza)*, Santiago de Compostela: USC-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- Armas, M., 1998. *Dirección integral de centros educativos*. Santiago de Compostela: Tórculo Artes Gráficas.
-

-
- Armas, M., 1999. Autonomía organizativa interdependiente nos centros educativos. En: Á. González Fernández, J. Losada y R. Agustín, edits. *A autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia, pp. 37-72.
- Asinsten, J. C., 2010. *Lenguaje multimedia y educación*. Buenos Aires: Virtual Educa.
- Ausubel, D., 2002. *Adquisición y retención del conocimiento*. Barcelona: Paidós.
- Bajtín, M., 2005. *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Ball, S., 2006. *La micropolítica de la escuela : hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- Barber, M., 2009. From System Effectiveness to System Improvement: Reform Paradigms and Relationships. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington, IN: Solution Tree, pp. 71-95.
- Barber, M. y Mourshed, M., 2007a. *How the world's best-performing school systems came out on top*. Londres: McKinsey&Co.
- Barber, M. y Mourshed, M., 2007b. *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Londres: McKinsey&Co.
- Barber, M., Whelan, F. y Clark, M., 2010. *Capturing the leadership Premium*. [En línea] Disponible en: http://mckinseysociety.com/downloads/reports/Education/schoolleadership_final.pdf [Último acceso: 1 mayo 2012].
- Bárcena, F., 2005. *La experiencia reflexiva en educación*. Barcelona: Paidós.
- Barker, J., 1993. *Paradigms. The Business of Discovering the Future*. New York: Harper Collins.
- Barker, J., 1995. *Paradigmas*. Bogotá: McGraw Hill Interamericana.
- Barnard, C., 1938. *The Functions of the Executive*. Cambridge MA: Harvard University Press.
- Barnard, C., 1959. *Las funciones de los elementos dirigentes*. Madrid: Instituto de Estudios Políticos.
- Barriga, O. y Henríquez, G., 2011. La relación Unidad de Análisis-Unidad de Observación- Unidad de Información: Una ampliación de la noción de la Matriz de Datos propuesta por Samaja. *Revista Latinoamericana de Metodología de la Investigación So*, Año 1(1), p. 61– 69.
- Baz Lois, F., Bardisa, T. y García Abós, C., 1994. *La dirección de centros escolares*. Zaragoza: Edelvives.
-

-
- Bennis, W. y Nanus, B., 2007. *Leaders. Strategies for Taking Charge*. New York: HarperCollins.
- Bennis, W. y Nanus, B., 2008. *Líderes: estrategias para un liderazgo eficaz*. Barcelona: Paidós.
- Bentley, T., 2010. Innovation and Diffusion as a Theory of Change. En: A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan y D. Hopkins, edits. *Second International Handbook of Educational Change (Part One & Part Two)*. Dordrecht, The Netherlands: Springer, pp. 29-46.
- Berman, P., 1981. Educational Change: an Implementation Paradigm. En: R. Lehming y M. Kane, edits. *Improving Schools. Using What We Know*. Beverly Hills CA: Sage, pp. 17-41 (Traducción inédita de Adriana Aristimuño. Montevideo, UCUDAL, 1992).
- Berman, P. y McLaughlin, M., 1974. *Federal Programs Supporting Educational Change: A Model of Educational Change*. Vol. I. Santa Monica CA: The Rand Corporation.
- Bernal, J. L., 2006. *Comprender los centros educativos*. Zaragoza: Mira.
- Bernstein, B., 1998. *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bernstein, B., 2000. *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. Oxford: Rowman & Littlefield.
- Bernstein, B., 2003. *Class, Codes and Control V. IV The Structuring of pedagogic Discourse*. New York: Routledge.
- Bliem, C. y Davinroy, K., 1997. *Teachers' Beliefs About Assessment and Instruction in Literacy*. CSE Technical Report 421, Berkeley: University of California.
- Bloom, B. y otros, 1971. *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo 1, ámbito del conocimiento*. Alcoy, Valencia: Marfil.
- Blumer, H., 1937. Social Psychology. En: E. Schmidt, ed. *Man and society: a substantive introduction to the social sciences*. New York: Prentice-Hall, pp. 144-198.
- Blumer, H., 1986. *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Berkeley: University of California Press.
- Boado, M. y Fernández, T., 2010. *Trayectorias académicas y laborales de los jóvenes en Uruguay. El panel PISA 2003-2007*. Montevideo: AA Impresos.
- Bogler, R. y Somech, A., 2004. Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and
-

- organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, Volumen 20, pp. 277-289.
- Bolívar, A., 2000. *Los centros educativos como organizaciones que aprenden*. Madrid: Muralla.
- Bolívar, A., 2004. La educación secundaria obligatoria en España. En la búsqueda de una inestable identidad. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(1).
- Bolívar, A., 2010. Contexto de la educación secundaria: estructura y organización. En: F. Imbernón, ed. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 35-60.
- Bolívar, A. y Pereyra, M., 2006. El proyecto DeSeCo sobre la definición y selección de competencias clave. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe, pp. 1-33.
- Borrel, J., 1975. Ferry, Durkheim, idéntica lucha. En: É. Durkheim, ed. *Educación y sociología*. Barcelona: Península, pp. 137-188.
- Bosque, I., 2012. *Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer*, Madrid: RAE.
- Bourdieu, P. y Passeron, J.-C., 1996. *La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*. México: Laia.
- Boyatzis, R., 2005. Cómo y por qué los individuos son capaces de desarrollar inteligencia emocional. En: D. Goleman y C. Cary, edits. *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós, pp. 319-342.
- Bransford, J., Brown, A. y Cocking, R., 2000. *How People learn: Brain, mind, experience, school*. Washington: National Academy Press.
- Bravo, A. y Fernández del Valle, J., 2000. La evaluación convencional frente a los nuevos modelos de evaluación auténtica. *Psicothema* 2000, 12(2 - suplemento), pp. 95-99.
- Braybrooke, D., 1964. The Mistery of Executive Success Re-examined. *Administrative Science Quarterly*, Issue 8, pp. 533-560.
- Buchberger, F., Campos, B., Kallós, D. y Stephenson, J., 2000. *Green Paper on Teacher Education in Europe*, Umea (Sweden): TNTEE Editorial Office.
- Bunker, B. y Alban, B., 2006. *The Handbook of Large Group Methods*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Calfee, R., 1994. *Implications of Cognitive Psychology for Authentic Assessment and Instruction. Technical Report No.69*. [En línea]
-

-
- Disponible en: http://www.nwp.org/cs/public/download/nwp_ [Último acceso: 4 mayo 2012].
- Camacho, H. y otros, 2001. *El enfoque del marco lógico: 10 casos prácticos*. Madrid: CIDEAL-ADC.
- Campo, A., 2009. Jóvenes excelentes para una profesión de prestigio. *Cuadernos de Pedagogía*, Issue 386, pp. 56-59.
- Canário, R., 2000. Los alumnos como factor de innovación. En: A. Estebaranz, ed. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 179-198.
- Canto-Sperber, M. y Dupuy, J.-P., 2001. Competencies for the Good Life and the Good Society. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 67-92.
- Capocasale, A. y Vallejo, C., 2008. *Relación entre lo epistemológico, lo teórico y lo metodológico. Módulo I. Curso de Investigación Educativa para Formadores*. Montevideo: IINN.
- Caramés, R., 2001. *Formación para la dirección de centros educativos: comunicación y eficacia negociadora*. Coruña: Servicio de Publicaciones - Universidad da Coruña.
- Carbonel, J., 2001. *La Aventura de Innovar. El Cambio en la Escuela*. Madrid.: Morata.
- Carbonell, J., 2010. Las reformas y la innovación pedagógica: Discursos y prácticas. En: J. Gimeno, ed. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 604-619.
- Carnota, M. d. P., 2011. *Gestión de la calidad y excelencia en los Centros Integrados de Formación Profesional de Galicia: Estudio de casos. (Tesis doctoral dirigida por Antonio Rial)*, Santiago de Compostela: USC-Servicio de Publicaciones .
- Carr, W. y Kemis, S., 1988. *Teoría crítica de la enseñanza : la investigación-Acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carr, W. y Kemmis, S., 2002. *Becoming critical*. London: Routledge.
- Castelló, M., Monereo, C. y Gómez, I., 2009. Las competencias de los alumnos y su evaluación. En: C. Monereo, ed. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 33-54.
- Castillo, S., 2010. La evaluación de competencias básicas. Criterios e instrumentos. En: M. A. Catalayud, ed. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: MEC-IFIIE, pp. 92-115.
-

-
- Catalayud, M. A., 2010a. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: MEC-IFIIE.
- Cea D'Ancona, M. Á., 1996. *Metodología Cuantitativa: Estrategias y Técnicas de Investigación Social*. Madrid: Proyecto Editorial Síntesis Sociología.
- CEPPE, C. d. E. d. P. y. P. e. E., 2009. Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.
- Chavarría, X. y Borrel, E., 2003. *Evaluación de centros educativos*. Barcelona: UOC.
- Chevallard, Y., 2000. *La transposición didáctica. Del saber sabido al saber enseñado*. Buenos Aires: Aique.
- Chomsky, N., 1965. *Syntactic Structures*. The Hague: Mouton.
- Chomsky, N., 1977. *The Logical Structure of Linguistic Theory*. New York: Plenum Press.
- Churches, A., 2009. *Bloom's Digital Taxonomy*. En línea: <http://edorigami.wikispaces.com/>.
- Clemmer, J., 2010. 'Change management' is an oxymoron. En: H. Mintzberg, B. Ahlstrand y J. Lampel, edits. *Management. It's not what you think*. New York: AMACOM, pp. 99-101.
- Cohen, E., Brody, C. y Sapon-Shevin, M., 2004. *Teaching cooperative learning: the challenge for teacher education*. Albany NY: State University of New York Press.
- Coleman, J., 1988. Social Capital in the Creation of Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94(Supplement), pp. S95-S120.
- Coleman, J., 2000. *Coleman, James (2000) Equality of Educational Opportunity Study (Ver. 2)*. Ann Arbor MI: Inter-University Consortium for Political and Social Research.
- Coll, C., 2007a. Una encrucijada para la educación escolar. *Cuadernos de Pedagogía*, Issue 370 Monográfico, pp. 19-23.
- Coll, C., 2007b. *Currículum i ciutadania. El què i el per a què de l'educació escolar*. Barcelona: Mediterrànea.
- Coll, C., 2010a. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Coll, C., 2010b. *Enseñar y aprender, construir y compartir: procesos de aprendizaje y ayuda educativa*. Coll, César ed. Barcelona: Graó.
-

- Coll, C. y Martín, E., 2003. La educación escolar y el desarrollo de las capacidades. En: *Aprender contenidos, desarrollar capacidades. Intenciones educativas y planificación de la enseñanza*. Barcelona: Edebé, pp. 13-57.
- Coll, C. y Martín, E., 2006. Vigencia del debate curricular. *Revista PRELAC*, Issue 3, pp. 6-26.
- Comenius, J., 1976. *Didáctica magna*. México: Ed.Porrúa.
- Comisión Europea, 2011. *Abordar el abandono escolar prematuro: una contribución clave a la agenda Europa 2020. COM (2011) 18 final*. [En línea] Disponibles en: http://ec.europa.eu/education/school-education/doc/earlycom_es.pdf [Último acceso: 27 setiembre 2011].
- Covey, S., 2003. *Los siete hábitos de la gente altamente efectiva*. Buenos Aires: Paidós.
- Creemers, B. y Kyriakides, L., 2008. *The Dynamics of Educational Effectiveness*. New York: Rutledge.
- Crozier, M., 2010. *The bureaucratic phenomenon*. New Brunswick NJ: Transaction Publishers.
- Crozier, M. y Friedberg, E., 1978. *L'acteur et le système*. París: Seuil.
- Cubberley, E., 1916. *Public School Administration*. Cambridge MA: The Riverside Press.
- Darling-Hammond, L., 2009. Teaching and the Change Wars: The Professionalism Hypothesis. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree, pp. 45-69.
- Day, C., 2004. *A passion for teaching*. Day, Christopher (2004). A passion for teaching. London: Routledge Falmer. ed. London: Routledge Falmer.
- Day, C. y Gu, Q., 2010. *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Day, C., Sammons, P. y Stobart, G., 2007. *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Berkshire: McGraw-Hill.
- De Ketele, J.-M., 1984. *Observar para educar*. Madrid: Visor.
- De Miguel, S. y Peñalver, A., 2010. *Eficacia directiva*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos.
- De Sousa e Silva, A., 2007. *Professores de ensino secundário: de uma identidade problemática a uma mudança problematizante. (Tese de Doutoramento dirigida por Ma.Lourdes Montero y Agustín Requejo)*, Santiago de Compostela: USC.
-

-
- Del Pino, P., 2002. La profesionalización de la función docente y su puesta en valor. En: I. González Gallego, ed. *En clave de calidad: la dirección escolar*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica, pp. 151-158.
- Delors, J., 1996. *La educación encierra un tesoro*. París: UNESCO.
- Delors, J. y Draxler, A., 2001. From Unity of Purpose to Diversity of Expression and Needs: A Perspective from UNESCO. En: D. Rychen y L. Salganik, eds. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 214-221.
- Deming, W. E., 1989. *Calidad, productividad y competitividad*. Madrid: Díaz de Santos.
- Deming, W. E., 1994. *La nueva economía*. Madrid: Díaz de Santos.
- DeSeCo-OCDE, 2002. *Theoretical and Conceptual Foundations - Strategy Paper*. [En línea] Disponible en: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/02.parsys.34116.downloadList.87902.DownloadFile.tmp/oecddesecostrategypaperdeelsaedcericd20029.pdf> [Último acceso: 31 mayo 2012].
- Detlev, L., Hartig, J. y Jude, N., 2008. Measuring Competencies: Introduction to Concepts and Questions of Assessment in Education. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, eds. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 177-192.
- Dewey, J., 2004. *Experiencia y educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dogan, E. y Cerci, R., 2010. A blind item-review process as a method to investigate invalid moderators of item difficulty in translated assessment items. En: M. Von Davier y D. Hastedt, eds. *IERI Monograph Series, v.3. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Hamburg & Princeton: IERI, pp. 157-172.
- Domínguez, P., 2011. Trayectoria de Germán W. Rama: segundo reformador de la enseñanza uruguaya. *Revista Colombiana de Educación*, Issue 61, pp. 89-115.
- Drucker, P., 1954. *Practice of Management*. New York: Harper and Row.
- Drucker, P., 1973. *Reflexiones para un director*. Madrid: Asociación para el Progreso de la dirección.
- Drucker, P., 1975. *La gerencia: tareas, responsabilidades y prácticas*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Drucker, P., 1990. *Managing the non-profit organization*. London: Butterworth-Heinemann.
- Drucker, P., 1997. *Las cinco preguntas más importantes que usted debe formularse sobre su organización sin fines de lucro*. Barcelona: Granica.
-

-
- Drucker, P., 2001. *El ejecutivo eficaz*. Barcelona: Editorial Sudamericana.
- Drucker, P., 2002. *Escritos Fundamentales. Tomo 2. El Management*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Drucker, P., 2004. Qué hace eficaz a un ejecutivo. *HBR Latinoamérica*, Issue junio, pp. 2-7.
- Drucker, P., 2004. *The Practice of Management*. New Delhi: Allied.
- Druskat, V. y Wolff, S., 2005. Inteligencia emocional grupal y su influencia en la actividad del grupo. En: D. Goleman y C. Cherniss, edits. *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós, pp. 203-230.
- Dufour, R., 2004. What is a “professional learning community?”. *Educational Leadership*, 61(8), pp. 6-11.
- Dufour, R., Dufour, R. y Eaker, R., 2008. *Revisiting Professional Learning Communities at Work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Dufour, R., Dufour, R., Eaker, R. y Many, T., 2010. *Learning by doing*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Dufour, R. y Eaker, R., 1998. *Professional Learning Communities at Work*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Dufour, R. y Marzano, R., 2011. *Leaders of learning*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Durán, D., 2009. GAPISSA, una guía para el análisis de pruebas evaluativas desde la perspectiva PISA. En: C. Monereo, ed. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 111-119.
- Durkheim, É., 1996. *Educación y sociología*. Barcelona: Península.
- Dziuban, C. y Kenneth, V., 1973. Criterion-Referenced Measurement: Some Recent Development. *Educational Leadership*, Issue February, pp. 483-486.
- Elmore, R., 2000. *Building a New Structure for School Leadership*. Washington DC: The Albert Shanker Institute.
- Elmore, R., 2008. Leadership as the practice of improvement. En: B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins, edits. *Improving School Leadership v.2. Case Studies on System Leadership*. París: OCDE, pp. 37-67.
- Elmore, R., 2009. Institutions, Improvement, and Practice. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington, IN: Solution Tree, pp. 221-235.
-

-
- Escaño, J., 2010. La labor tutorial en la educación secundaria. En: F. Imbernón, ed. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 155-180.
- Escudero, J. M., 2008. La evaluación del Proyecto Educativo de Centro. Qué evaluar y cómo hacerlo. En: M. Rovira, ed. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 149-160.
- Estebaranz, A., 2000. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Estruch, J., 2008. Dirección escolar, corporativismo y profesionalidad, o de cómo un proyecto autogestionado acabó devorado por la inercia funcional. En: M. Fernández Enguita y E. Terrén, eds. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal, pp. 193-201.
- Etkin, J. y Schvarstein, L., 1993. *Identidad de las organizaciones. Invariancia y cambio*. Buenos Aires: Paidós.
- EURYDICE, 2002. *Key competencies. A developing concept in general compulsory education*, Brussels: Eurydice European Unit.
- Farson, R., 2010. There are no leaders, there is only leadership. En: H. Mintzberg, B. Ahlstrand y J. Lampel, eds. *Management. It's not what you think*. New York: AMACOM, pp. 39-41.
- Feito, R., 1990. *Nacidos para perder: un análisis sociológico del rechazo y del abandono escolares*. Madrid: MEC-CIDE.
- Feito, R., 2010a. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Feito, R., 2010b. La vida en las aulas. En: R. Feito, ed. *Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 67-88.
- Feito, R., 2010c. El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En: J. Gimeno, ed. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata: Morata, pp. 375-398.
- Fernández de Pinedo, I., 1988. *Encuesta nacional de condiciones de trabajo: 1987*. Madrid: Instituto Nacional de Seguridad e Higiene en el Trabajo.
- Fernández Enguita, M., 2005b. *Hacer de los centros el centro del sistema. Aporte al debate educativo*. [En línea] Disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/centro_enguita.pdf [Último acceso: 10 mayo 2012].
- Fernández Enguita, M., 2005b. *Reformar el trabajo y la carrera docentes. Aporte al debate educativo*. [En línea] Disponible en: http://debateeducativo.mec.es/documentos/trabajo_carrera_docente.pdf [Último acceso: 10 mayo 2012].
-

-
- Fernández Enguita, M., 2007. Dirigir, en España, es morir. *Revista de Educación*, Issue 344, pp. 511-532.
- Fernández Enguita, M., Mena, L. y Riviere, J., 2010. *El fracaso y abandono escolar en España*. Barcelona: Fundación La Caixa.
- Fernández Enguita, M. y Terrén, E., 2008. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal.
- Fernández Pérez, M., 2005. *Evaluación y cambio educativo: análisis cualitativo del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Ferreres, V. y Imbernón, F., 1999. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis.
- Ferreira, Á., 2011. Motivaciones y barreras a la transformación de un centro educativo en comunidad de aprendizaje. En: USC, ed. *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación*. Santiago de Compostela: USC-FCE, pp. 267-276.
- Ferris, M., 2010. Everyone Matters, Everyone Cares, Everyone Learns: Supporting School Communities in the Twenty-First Century. En: A. Honigsfeld y A. Cohan, eds. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield, pp. 41-47.
- Firestone, W. A. y Pennell, J. R., 1993. Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, Volumen 63, pp. 489-525.
- Flick, U., 2004. *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Fortin, R. y Gélinas, A., 2003. Formar a los dirigentes de la educación. En: G. Pelletier, ed. *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: Fortin, Régent y Gélinas, Arthur (2003). Fundamentos y prácticas de formación inicial y continua de las directoras y los directores de escuelas. En: Muralla, pp. 57-84.
- Frake, C., 1987. The Ethnographic Study of Cognitive Systems. En: S. Tyler, ed. *Cognitive Anthropology*. Long Grove IL: Waveland Press, pp. 28-41.
- França, O. y Galdona, J., 1991. *Introducción a la ética (profesional)*. Montevideo: UCUDAL.
- Freeman, R. E., 2010. *Strategic Management: A Stakeholder Approach*. Cambridge MA: CUP.
- Freeman, R. E. y otros, 2010. *Stakeholder Theory: The State of the Art*. Cambridge MA: CUP.
- Freire, P., 2005a. *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI.
- Freire, P., 2005b. *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI.
-

-
- Freire, P., 2006. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI.
- Fretz, J., 2010. Messages and Mindsets: Powerful tools for Transforming Schools. En: A. Honigsfeld y A. Cohan, edits. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield (Pp. 77-83)., pp. 77-83.
- Fullan, M., 2003a. *The Moral Imperative of School Leadership*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Fullan, M., 2003b. *Change forces with a vengeance*. London: Falmer.
- Fullan, M., 2008. *The Six Secrets of Change*. San Francisco: Jossey-Boss.
- Fullan, M., 2009. Have Theory, Will Travel: A Theory of Action for System Change. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Hargreaves, Andy; Fullan, Michael ed. Bloomington, IN: Solution Tree, pp. 275-293.
- Fullan, M., 2010. *Motion Leadership. The skinny on becoming change savvy*. London: SAGE.
- Fullan, M., 2011a. *Change Leader*. San Francisco: Jossey-Bass.. San Francisco: Jossey-Bass.
- Fullan, M., 2011b. *The Moral Imperative Realized*. London: Sage.
- Fullan, M. y Hargreaves, A., 1997. *¿Hay algo por lo que merezca luchar en la escuela?*. Morón, Sevilla: Kikirikí Cooperación Educativa.
- Gago, F., 2006. *La dirección pedagógica en los Institutos de Educación Secundaria*. Madrid: MEC-CIDE.
- Gairín, J., 2011a. *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: MEC-IFIE.
- Gairín, J., 2011b. Gestionar la complejidad de los centros educativos. En: J. Gairín, ed. *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: MEC-IFIE, pp. 11-44.
- Gairín, J. y Dardier, P., 1995. *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis.
- Gallwey, T., 2001. *The Inner Game of Work*. New York: Random House.
- García Aretio, L., 2009. *¿Por qué va ganando la educación a distancia?*. Madrid: UNED.
- García Carreño, I., 2011. Liderazgo distribuido: una visión innovadora de la dirección escolar. En: USC, ed. *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación*. Santiago de Compostela: USC-FCE, pp. 223-234.
-

-
- Gawel, J., 1997. *Herzberg's theory of motivation and maslow's hierarchy of needs*. [En línea] Disponible en: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=5&n=11> [Último acceso: 29 mayo 2012].
- Gaynor, E., 2006. *Desarrollo organizacional: un esfuerzo por integrar que es lo que debemos hacer con cómo hacerlo*. [En línea] Disponible en: <http://www.gestiopolis.com/canales5/ger/desesfueri.htm> [Último acceso: 3 agosto 2011].
- Gelber, D., 2005. *Entre la retención y el abandono escolar precoz (Memoria de Grado)*, Montevideo: UCUDAL.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, Á., 1992. *La Enseñanza: su Teoría y su Práctica*. Madrid: Akal.
- Gimeno, J., 2008. *Educación por Competencias, ¿qué hay de nuevo?*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., 2010a. *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., 2010b. El currículum en la acción: los resultados como legitimación del currículum. En: J. Gimeno, ed. *Saberes e incertidumbre sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 311-332.
- Gimeno, J., 2011a. *Educación por competencias*. Madrid: Morata.
- Gimeno, J., 2011b. Diez tesis sobre la aparente utilidad de las competencias en educación. En: J. Gimeno, ed. *Educación por competencias*. Madrid: Morata, pp. 40-53.
- Gimeno, J., Beltrán LLavador, F., Salinas, B. y San Martín Alonso, Á., 1995. *La dirección de centros: análisis de tareas*. Madrid: MEC – Centro de Publicaciones.
- Giroux, H. y Purpel, D., 1983. *The Hidden Curriculum and Moral Education: deception o discovery?*. Berkeley CA: Mc Cutchan.
- Glaser, R., 1963. Instructional Technology and the Measurement of Learning Outcomes. *American Psychologist*, Volumen 18, pp. 519-521.
- Goleman, D., 1999. *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D., 2005b. Una teoría del rendimiento basada en la inteligencia emocional. En: D. Goleman y C. Cary, edits. *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós, pp. 63-84.
- Goleman, D., 2006. *Working with Emotional Intelligence*. New York: Randmon House.
- Goleman, D., 2010. *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
-

-
- Goleman, D. y Cherniss, C., 2005a. *Inteligencia emocional en el trabajo*. Barcelona: Kairós.
- González Fernández, Á., Losada, J. y Requejo, A., 1999. *Autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia.
- González Fernández, R., 1999. *El liderazgo como factor diferencial en el mejoramiento de la dirección de centros educativos de enseñanza obligatoria (CD-ROM) (Tesis doctoral dirigida por Ma.Lourdes Montero)*, Santiago de Compostela: USC-Servicio de Publicaciones e Intercambio Científico.
- González Fernández, R., 2002. La informalidad: fuente de mejora para la dirección. *Innovación Educativa*, Issue 12, pp. 145-158.
- González Fernández, R. y Vázquez, A., 2002a. Leve investigación en valores para ayuda en la formación del profesorado. En: J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve y S. Pérez Domínguez, edits. *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE, pp. 90-110.
- González Fernández, R. y Vázquez, A., 2002b. ¿Por qué si el mundo es incierto formamos en la certeza? Reflexión sobre la incertidumbre en la formación del profesorado como una clave de desarrollo profesional ampliado. En: J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve y S. Pérez Domínguez, edits. *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE, pp. 144-154.
- González Gallego, I., 2002. *En clave de calidad: la dirección escolar*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica.
- González Jiménez, F. y otros, 2010. *Selección, Formación y Práctica de los Docentes Investigadores. La Carrera Docente*. Madrid: Editorial Universitas.
- González, J. y Wagenaar, R., 2003. *Tuning Educational Structures in Europe*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- González, M. T., 2011. Departamentos y seminarios en centros de Secundaria. En: J. Gairín, ed. *El liderazgo educativo. Los equipos directivos en centros de secundaria, elementos básicos del éxito escolar*. Madrid: MEC-IFIE, pp. 83-115.
- González, R. y López, Á., 2010. Competencias y comportamientos directivos. En: S. De Miguel y A. Peñalver, edits. *Eficacia directiva*. Madrid: Ediciones Díaz de Santos, pp. 49-52.
- Goodenough, W., 1978. *Property, kin and community on Truk*. Hamden CN: Archon Books.
-

-
- Goodenough, W., 2002. *Under Heaven's Brow: Pre-Christian Religious Tradition in Chuuk*. Philadelphia: American Philosophical Society.
- Goody, J., 2001. Competencies and Education: Contextual Diversity. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 175-190.
- Gorz, A., 1998. *Misérias del presente, riqueza de lo posible*. Barcelona: Paidós.
- Guerrero, A., 2010. El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, prestigio y acción. En: R. Feito, ed. *Guerrero, Antonio (2010) El profesorado de los institutos de educación secundaria: estructura, Sociología de la educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 89-196.
- Guglieri, J. I., 2002. El director, líder de la comunidad educativa. En: I. González Gallego, ed. *En clave de calidad: la dirección escolar*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica, pp. 159-162.
- Hallinger, P., 2007. *Leadership for learning. Presentación en la Conferencia Anual de HACER. 13 de agosto, Melbourne*. [En línea] Disponible en: http://www.philiphallinger.com/workshops/leadership_for_learning.pdf [Último acceso: 16 mayo 2012].
- Hargrave, T. y Van de Ven, A., 2006. A Collective Action Model of Institutional Innovation. *Academy of Management Review*, 31(4), pp. 864-888.
- Hargreaves, A., 2003. *Teaching in the knowledge society*. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, A., 2009. The Fourth Way of Change: Towards an Age of Inspiration and Sustainability. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree, pp. 11-43.
- Hargreaves, A. y Fink, D., 2008. *El liderazgo sostenible*. Madrid: Morata.
- Hargreaves, A. y Fullan, M., 2009. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree.
- Hargreaves, A., Halász, G. y Beatriz, P., 2007. *School leadership for systemic improvement in Finland: A case study report for the OECD activity Improving school leadership*, Paris: OCDE.
- Hargreaves, A., Lieberman, A., Fullan, M. y Hopkins, D., 2010. *Second International Handbook of Educational Change (Part One & Part Two)*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Harris, B., 2001. Are All Key Competencies Measurable? An Education Perspective. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 222-227.
-

-
- Hartig, J., 2008. Psychometric Models for the Assessment of Competencies. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 69-90.
- Hartig, J., Klieme, E. y Leutner, D., 2008. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Hasselhorn, M., 2008. Competencies for Successful Learning: Developmental Changes and Constraints. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 23-43.
- Haste, H., 2001. Ambiguity, Autonomy, and Agency: Psychological Challenges to New Competence. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 93-120.
- Hertz, N., 2010. *When to use experts and when not to*. [En línea] Disponible en :.....
http://www.ted.com/talks/noreena_hertz_how_to_use_experts_and_when_not_to.html [Último acceso: 29 julio 2011].
- Herzberg, F., Mausner, B. y Snyderman, B., 1959. *The Motivation to Work*. New York: John Wiley & Sons.
- Honigsfeld, A. y Cohan, A., 2010. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield.
- Hopkins, D., 2008. Realising the potential of system leadership. En: B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins, edits. *Improving School Leadership v.2. Case Studies on System Leadership*. Paris: OCDE, pp. 21-35.
- Hord, S., 1998. Creating a Professional Learning Community. *Issues...about Change*, 6(2), pp. 1-8.
- Hoyle, E. y Wallace, M., 2005. *Educational leadership: ambiguity, professionals and managerialism*. London: SAGE.
- Hulpia, H., Devos, G. y Van Keer, H., 2011. *The Relation Between School Leadership From a Distributed Perspective and Teachers' Organizational Commitment: Examining the Source of the Leadership Function*. [En línea] Disponible en:
<http://eq.sagepub.com/content/early/2011/03/16/0013161X11402065.full.pdf+html> [Último acceso: 20 mayo 2011].
- IFIIE, 2011. *Estudio sobre la innovación educativa en España. Innovación n.17*. Madrid: MEC.
- IIEP, 1989. *Administration and management of education: the challenges faced (Booklet N. 2)*. Paris: UNESCO.
-

-
- Imbernón, F., 2010a. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó.
- Imbernón, F., 2010b. Los procesos de comunicación y de interacción en la institución educativa y en el aula de educación secundaria. En: F. Imbernón, ed. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 85-110.
- Imbernón, F., 2010c. El conocimiento profesional del profesorado en la educación secundaria. En: F. Imbernón, ed. *Procesos y contextos educativos: enseñar en las instituciones de educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 233-235.
- Ishiwaka, K., 1997. *¿Qué es control total de calidad?*. Bogotá: Norma.
- Jackson, P., 1990. *Life in classroom*. New York: Holt, Rienhart and Winston. Teachers College Press.
- Jansen, J., 2009. When Politics and emotion Meet: Educational Change in Racially Divided Communities. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree, pp. 185-199.
- Jay, A., 2002. *Maquiavelo Lecciones para directivos*. Barcelona: Gestión 2000.
- JICA, 2004. *La historia del desarrollo de la educación en Japón*. Tokio: JICA.
- Jiménez, J., 2010. El currículum de la Educación Secundaria. En: J. Gimeno, ed. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata, pp. 439-456.
- Jorba, J. y Sanmartí, N., 2008. La función pedagógica de la evaluación. En: M. Ballesteros, ed. *Evaluación como ayuda al aprendizaje*. Barcelona: Graó, pp. 21-42.
- Jordan, C. F. y Miller, C., 1995. Scientific Uncertainty as a Constraint to Environmental Problem-Solving: Large Scale Ecosystems. En: J. Lemons, ed. *Scientific Uncertainty and Environmental Problem Solving*. Cambridge MA: Blackwell Scientific Publishers, pp. 91-117.
- Jurecka, A., 2008. Introduction to the Computer-Based Assessment of Competencies. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 193-213.
- Kanold, T., 2011. *The Five Disciplines of PLC Leaders*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Katz, D. y Kahn, R., 1966. *The Social Psychology of Organizations*. New York: Wiley.
-

-
- Katz, D. y Kahn, R., 1977. *Psicología social de las organizaciones*. México: Trillas.
- Kaztman, R., 1999. *Activos y Estructuras de Oportunidades*. Montevideo: CEPAL.
- Kerr, D., Sturman, L., Schulz, W. y Burge, B., 2010. *ICCS 2009 European Report. Civic knowledge, attitudes, and engagement among lower secondary students in 24 European countries*, Amsterdam: IEA.
- Klieme, E., Hartig, J. y Rauch, D., 2008. The Concept of Competence in Educational Contexts. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 3-22.
- Klime, E. y Merki, K., 2008. Introduction of Educational Standards in German-Speaking Countries. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 305-314.
- Kotter, J., 1995. Leading Change. Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review*, Issue March-April.
- Kotter, J., 1996. *Leading Change*. Harvard MA: Harvard Bussiness School Press.
- Kotter, J., 1998. What leaders really do. En: *Harvard Business Review on Leadership*. Boston: HBSP, pp. 37-60.
- Kotter, J., 2004. Lo que de verdad hacen los líderes. *Clásicos HBR. Lo que hacen los grandes líderes*, Issue enero, pp. 17-25.
- Kotter, J. y Cohen, D., 2002. *The heart of change*. Boston: Harvard Business School Press.
- Krathwohl, D., Bloom, B. y Masia, B., 1973. *Taxonomía de los objetivos de la educación. Clasificación de las Metas Educativas. Tomo 2, ámbito de la afectividad*. Alcoy, Valencia: Marfil.
- Krichesky, G. y Murillo, F. J., 2011. Las Comunidades Profesionales de Aprendizaje. Una Estrategia de Mejora para una Nueva Concepción de Escuela. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 65-83.
- Krugman, P., 2012. The Great Abdication. *The New York Times*, 25 junio, p. A19.
- Kuhn, T., 1962. *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kuhn, T., 2004. *Estructura de las revoluciones científicas*. Buenos Aires: FCE.
-

-
- Leithwood, K. y otros, 2006. *Seven strong claims about successful school leadership*. Nottingham: NCSL.
- Lenoir, Y. y Morales-Gómez, M. A., 2011. El enfoque por competencias y profesionalización de la enseñanza: una clarificación conceptual. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(1), pp. 46-64.
- León, O. y Montero, I., 2003. *Métodos de investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw-Hill.
- Les invasions barbares*. 2003. [Película] Dirigido por Denys Arcand. Francia-Canadá: Téléfilm Canada; Société Radio-Canada; Canal+.
- Lewin, K., 1946. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, 2(4), pp. 34-46.
- Lewin, K., 1992. Frontiers in Group Dynamics: Concept, Method and Reality in Social Science; Social Equilibria and Social Change. En: K. MacKenzie, ed. *Classics in Group Psychotherapy*. New York: The Guilford Press, pp. 72-87.
- Lind, L., Danskin, K. y Erickson, T., 2006. Using Interactive Meeting Technologies. En: B. Bunker y B. Alban, edits. *The Handbook of Large Group Methods*. San Francisco: Jossey-Bass, pp. 407-421.
- López Herrerías, J. Á., 2000. *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*. Valencia: NAU.
- López Saavedra, J. R., 2011. *Legislación educativa galega de ensino non universitario*. [En línea] Disponible en: http://www.edu.xunta.es/centros/iesferrolterra/system/files/le_x_20110510.pdf [Último acceso: 29 febrero 2012].
- Lora, E., 2008. *Calidad de vida: más allá de los hechos*. Washington: BID.
- Luengo Navas, J., 2004. La estructura de la Educación. En: M. d. M. Pozo Andrés, ed. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 61-82.
- Luengo, F., 2006. El Proyecto Atlántida: experiencias para fortalecer el eje escuela, familia y municipio. *Revista de educación*, Issue 339, pp. 177-194.
- Manes, J. M., 1999. *Gestión estratégica para instituciones educativas*. Barcelona: Granica.
- Marchena, C., 2011. *¿Cómo evaluar las competencias básicas?*. Sevilla: Fundación ECOEM.
- March, T., 2000a. *Are We There Yet? A Parable on the Educational Effectiveness of Technology*. [En línea] Disponible en:.....
-

-
- <http://www.infotoday.com/mmschools/may00/march.htm> [Último acceso: 3 mayo 2012].
- March, T., 2000b. *The 3R's of WebQuests. Let's keep them Real, Rich, and Relevant*. [En línea] Disponible en:.....
<http://www.infotoday.com/mmschools/nov00/march.htm> [Último acceso: 3 mayo 2012].
- March, T., 2004. The Learning Power of WebQuests. *Educational Leadership*, Issue December 2003/January2004, pp. 42-47.
- Márquez, A., 2009. *La formación inicial para el nuevo perfil del docente de secundaria (Tesis Doctoral dirigida por Juan Carlos Tojar)*, Málaga: Universidad de Málaga.
- Martín Fernández, E., 2001. *Gestión de instituciones educativas inteligentes*. Madrid: McGraw-Hill.
- Martín Martín, M. L., 2002. Dirección de personas y equipos: compartir responsabilidades. La función directiva. En: I. González Gallego, ed. *En clave de calidad: la dirección escolar*. Madrid: MECD-Secretaría General Técnica, pp. 209-213.
- Martínez Bonafé, J., 2010. La formación del Profesorado y el discurso de las Competencias. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4(1), pp. 127-139.
- Martínez Rodríguez, J. B., 2008. Autoridad pedagógica y poder político en los centros educativos: equipos directivos y proyectos curriculares. En: M. Fernández Enguita y E. Terrén, edits. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal: Madrid: Akal, pp. 205-222.
- Martín-Moreno, Q., 2004. Aprendizaje colaborativo y redes de conocimiento. En: *Actas de las IX Jornadas Andaluzas de Organización y Dirección de Instituciones Educativas. Granada, 15-17 de diciembre de 2004*. Granada: GEU, pp. 55-70.
- Martín-Moreno, Q., 2007. *Organización y dirección de centros educativos innovadores. El centro educativo versátil*. Madrid: McGraw-Hill.
- Marzano, R., 2003. *What Works in schools*. Alexandria VA: ASCD.
- Marzano, R., 2007. Designing a Comprehensive Approach to Classroom Assessment. En: D. Reeves, ed. *Ahead of the curve*. Bloomington IN: Solution Tree Press, pp. 103-125.
- Marzano, R., 2010. *Formative Assessment and Standard-Based Grading*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
- Marzano, R., Frontier, T. y Livingston, D., 2011. *Effective supervisión*. Alexandria VA: ASCD.
-

-
- Marzano, R. y Kendall, J., 2007. *The New Taxonomy of Educational Objectives*. London: Sage.
- Marzano, R. y Kendall, J., 2008. *Designing and Assessing Educational Objectives*. London: Sage.
- Maslow, A., 1970. *Motivation and Personality*. New York: Harper & Row.
- Maslow, A., 1998. *Maslow on Management*. New York: John Wiley and Sons.
- Maslow, A. y Maslow, B., 1971. *The Farther Reaches of Human Nature*. New York: Penguin.
- Mastenbroek, W., 1989. *Negotiate*. New York: Basil Blackwell.
- Mastenbroek, W., 1993. *Conflict Management and Organization Development*. New York: John Wiley & Sons.
- Masterman, M., 1999. The nature of a paradigm. En: I. Lakatos y A. Musgrave, edits. *Criticism and the growth of knowledge*. Lakatos, Imre; Musgrave, Alan ed. Cambridge UK: Cambridge University Press, pp. 59-89.
- McGregor, D., 2007. *El lado humano de las empresas*. México: McGraw-Hill.
- Mead, M., 1990. *Educación y cultura en Nueva Guinea*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M., 2001. *Growing up in New Guinea. A Comparative Study of Primitive Education*. New York: HarperCollins.
- Mead, M., 2006. *Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas*. Barcelona: Paidós.
- Mead, M., 2007. *Sex and Temperament in three primitive societies*. New York: HarperCollins.
- MEC, 2005. *Una educación de calidad para todos y entre todos. Informe del Debate*. Madrid: MEC.
- MEC, 2010a. *PISA 2009 Informe español*. Madrid: MEC.
- MEC, 2010b. *La lectura en PISA 2009*. Madrid: MEC.
- Melgarejo, J., 2006. La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. *Revista de Educación*, Issue Extraordinario, pp. 237-262.
- Merle, P., 1996. *L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement profesoral*. Paris: PUF.
- Merton, R., 1936. The Unanticipated Consequences of Purposive Social Action. *American Sociological Review* v.1, n.6 , pp. 894-904.
-

- Merton, R., 1996. *On Social Structure and Science*. London: The University of Chicago Press.
- Merz, J., 2010. The Superintendent as Spiritual Leader. En: A. Honigsfeld y A. Cohan, edits. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield, pp. 85-91.
- Milani, L., 1970. *Milani, Lorenzo (1970). Letters to a teacher [by] schoolboys of Barbiana*. New York: Random House. Versión transcript a en línea. Vista el 4may2012 en: http://www.swaraj.org/shikshantar/LTAT_Final.pdf. New York: Random House.
- Mill, J., 1859. *On Liberty*. London: Walter Scott Publishing Co.
- Mintzberg, H., 1991a. *La naturaleza del trabajo directivo*. Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H., 1991b. *Mintzberg y la dirección*. Madrid: Díaz de Santos.
- Mintzberg, H., 2005. *Managers not MBAs*. San Francisco: Berrett-Koehler.
- Mintzberg, H., 2009. *La estructuración de las organizaciones*. Barcelona: Ariel.
- Mintzberg, H., 2010a. Management: be careful what you think. En: H. Mintzberg, B. Ahlstrand y J. Lampel, edits. *Management. It's not what you think*. New York: AMACOM, pp. 6-15.
- Mintzberg, H., 2010b. Leadership and communityship. En: H. Mintzberg, B. Ahlstrand y J. Lampel, edits. *Management. It's not what you think*. New York: AMACOM, pp. 48-51.
- Mintzberg, H., 2011a. From Management Development to Organization Development with Impact. *OD Practitioner*, 43(3), pp. 25-29.
- Mintzberg, H., 2011b. *Managing*. San Francisco: Berrett – Koehler.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. y Lampel, J., 2010. *Management. It's not what you think*. New York: AMACOM.
- Monereo, C., 2009. *La evaluación auténtica de competencias*. [En línea] Disponible en: <http://www.youtube.com/watch?v=tbugPz0nMyk> [Último acceso: 8 julio 2012].
- Monereo, C., 2009. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó.
- Monereo, C. y Castelló, M., 2009a. La evaluación como herramienta de cambio educativo: evaluar las evaluaciones. En: C. Monereo, ed. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 15-32.
-

- Monereo, C. y Castelló, M., 2009b. Las competencias del profesorado para evaluar, y su evaluación. En: C. Monereo, ed. *PISA como excusa. Repensar la evaluación para cambiar la enseñanza*. Barcelona: Graó, pp. 73-90.
- Monereo, C. y Pozo, J. I., 2007. Monográfico sobre competencias básicas. *Cuadernos de Pedagogía*, Issue 370.
- Monseur, C., Sibberns, H. y Hastedt, D., 2008. Linking errors in trend estimation for international surveys in education. En: M. Von Davier y D. Hastedt, eds. *IERI Monograph Series, v1. Issues and Methodologies in Large-Scale Assessments*. Hamburg & Princetown: IERI, pp. 113-122.
- Montero, M. L., 1987a. *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo.
- Montero, M. L., 1987b. La formación del profesorado en servicio. En: M. L. Montero, ed. *Lecturas de formación del profesorado*. Santiago de Compostela: Tórculo, pp. 302-374.
- Montero, M. L., 1999. Características y funciones del profesorado en una sociedad dinámica. En: V. Ferreres y F. Imbernón, eds. *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Editorial Síntesis, pp. 97- 129.
- Montero, M. L., 2007. *O valor do envoltorio*. Vigo: Edicións Xerais de Galicia.
- Montero, M. L., Fernández Vázquez, J. R. y Fernández Tilve, M., 2002. Profesionalización do profesorado e demandas sociais: desafíos e respostas. En: J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve y S. Pérez Domínguez, eds. *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE, pp. 111-131.
- Moya, J. y Luengo, F., 2010. La concreción curricular de las competencias básicas: un modelo adaptativo e integrado. *CEE Participación Educativa*, Issue 15, pp. 127-141.
- Moya, J. y Luengo, F., 2011. *Teoría y práctica de las competencias básicas*. Barcelona: Graó.
- Muñoz, D., 2008. La elaboración del Proyecto Educativo de Centro. En: M. Rovira, ed. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 93-102.
- Muñoz-Repiso, M. y otros, 2000. *La mejora de la eficacia escolar*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.
- Murata, T., 2004. Con la Mira hacia la Aplicación de la Experiencia de Japón en la Educación para los Países en Vías de Desarrollo. En: JICA, ed. *La historia del desarrollo de la educación en Japón*. Tokio: JICA, pp. 241-255.
-

-
- Murillo, F. J., Barrio, R. y Pérez-Albo, M. J., 1999. *La dirección escolar: análisis e investigación*. Madrid: MEC-CIDE-Centro de Publicaciones.
- Murphy, P., 1989. Collaborative school management: small within big is beautiful. En: IIEP, ed. *Administration and management of education: the challenges faced (Booklet N. 2)*. Paris: UNESCO, pp. 39-60.
- Myers, C., 1968. *The Impact of Computers on Management*. Cambridge MA: MIT Press.
- Nachtigall, C., Kröhne, U., Enders, U. y Steyer, R., 2008. Causal Effects and Fair Comparison: Considering the Influence of Context Variables on Student Competencies. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 315-335.
- Navarrete, L., 2007. *Jóvenes y fracaso escolar en España*. Madrid: Injuve.
- Nicolás, G., 2011. *Redescubriendo el compromiso* Revista *En Persona HayGroup*. [En línea] Disponible en: <http://www.haygroup.com/downloads/es/misc/enpersona13.pdf> [Último acceso: 30 abril 2012].
- OCDE, 1998. *Inversión en capital humano*, Paris: OCDE.
- OCDE, 2005. *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. [En línea] Disponible en: <http://www.pisa.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367.pdf> [Último acceso: 31 mayo 2012].
- OCDE, 2008. *La definición y selección de competencias clave*. París: OCDE.
- OCDE, 2009a. *PISA 2009 Assessment Framework. Key competencies in reading, mathematics and science*. Paris: OCDE.
- OCDE, 2009b. *Creating Effective Teaching and Learning Environments. First results from TALIS*, Paris: OCDE.
- OCDE, 2010. *2008 TALIS Technical Report*. Paris: OECD Publications.
- OCDE, 2011. Education reform in Japan. En: OCDE, ed. *OECD Economic Surveys: Japan 2011*. Paris: OECD, pp. 99-140.
- Orbañanos, I., Otxoa, A. y González, M., 1995. Implantación de un Plan de Calidad en un centro educativo. En: J. Gairín y P. Dardier, edits. *Estrategias e instrumentos para la gestión educativa*. Barcelona: Praxis, pp. 172/87-172/101.
- Ortega y Gasset, J., 1914. *Meditaciones del Quijote*. Madrid: Calpe. Madrid: Calpe.
-

-
- Otero, E., 2004. La Escuela del futuro. Nuevos planteamientos educativos formales. En: M. d. M. Pozo Andrés, ed. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva, pp. 357-376.
- Otero, E., 2011. The Educational Missions under the Second Republic in Spain (1931-1936): a framework for popular education. *Paedagogica Historica*, 47(1-2), pp. 207-220.
- Palmer, D., 1994. *Student's Conceptions of the Forces Acting on Objects in Motion. Paper presented at the Conference of the AARE*. Newcastle: AARE.
- Parcerisa, A., 2000. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Barcelona: Graó.
- Parsons, T., 1951. *The Social Sistem*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Pelletier, G., 2003a. *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: Fortin, Régent y Gélinas, Arthur (2003). Fundamentos y prácticas de formación inicial y continua de las directoras y los directores de escuelas. En: Muralla.
- Pelletier, G., 2003b. Gestión de la formación, formación y conocimientos para la acción. En: G. Pelletier, ed. *Formar a los dirigentes de la educación*. Madrid: Muralla, pp. 13-36.
- Pennac, D., 2008. *Mal de escuela*. Barcelona: Mondadori.
- Perdew, P., 1959. *The American secondary school in action*. Boston: Allyn and Bacon.
- Pérez de León, P., 2001. Focus groups: sistematización de prácticas y calidad. *Prisma*, Issue 16, pp. 165-179.
- Pérez Gómez, Á., 2011. ¿Competencias o pensamiento práctico? La construcción de los significados de representación y de acción. En: J. Gimeno, ed. *Educación por competencias*. Madrid: Morata, pp. 93-98.
- Pérez Morán, F., 2009. La inspección educativa de Galicia: caminos recorridos y estrategias de futuro. *Avances en Supervisión Educativa*, Issue 10, pp. 64-68.
- Perrenoud, P., 1990. *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Morata.
- Perrenoud, P., 1995a. *La fabrication de l'excellence scolaire: du curriculum aux pratiques d'évaluation*. Ginebra: Droz.
- Perrenoud, P., 2001. The Key to Social Fields: Competencies of an Autonomous Actor. En: D. Rychen y L. Salganik, eds. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 121-150.
-

-
- Perrenoud, P., 2006. *El oficio de alumno y el sentido del trabajo escolar*. Madrid: Editorial Popular.
- Perrenoud, P., 2008. *La evaluación de los alumnos*. Buenos Aires: Colihue.
- Perrenou, P., 2004. *Diez nuevas competencias para enseñar*. Barcelona: Graó.
- Perrow, C., 1967. A Framework for the Comparative Analysis of Organizations. *American Sociological Review*, 32(2), pp. 194-208.
- Picón, A., 2003. El contrato liceal. En: *Derechos, ciudadanía y participación*. Montevideo: Unicef, pp. 189-200.
- Picón, A., 2005. *Síntesis: una perspectiva sobre el rol del director*, Montevideo: (Inédito).
- Picón, A., 2010. *Adivina quién viene a estudiar (Tesis Magistral dirigida por Lilián Bentancur)*, Montevideo: UCUDAL-FCH.
- Pieron, H., 1963. *Exams et decimologie*. Paris: Presses Universitaires de France.
- PNUD, 2009. *Abandono escolar y políticas de inclusión en la educación secundaria*. Buenos Aires: PNUD.
- Poncet, M. y González, R., 2010. Innovar no admite el imperativo. *Profesorado*, 4(1), pp. 237-250.
- Pont, B. y Hopkins, D., 2008. Approaches to system leadership: lessons learned and policy pointers. En: B. Pont, D. Nusche y D. Hopkins, edits. *Improving School Leadership v.2. Case Studies on System Leadership*. Paris: OCDE, pp. 253-274.
- Pont, B., Nusche, D. y Hopkins, D., 2008b. *Improving School Leadership v.2. Case Studies on System Leadership*. París: OCDE.
- Pont, B., Nusche, D. y Moorman, H., 2008a. *Improving School Leadership v.1. Policy and Practice*. Paris: OCDE.
- Popham, J., 1971. *Criterion-referenced measurement: an introduction*. Englewood Cliffs NJ: Educational Technology Publications.
- Popham, J., 1978. *Criterion-referenced measurement*. Englewood Cliffs NJ: Prentice-Hall.
- Popham, W. J., 2008. *Transformative Assessment*. Alexandria VA: ASCD.
- Popper, K., 1980. *La lógica de la investigación científica*. Madrid: Tecnos.
- Porzekanski, T., 2006. *Testimonios, relatos de vida, entrevistas biográficas. Seminario taller de técnicas cualitativas de relevamiento*. Montevideo: (Inédito).
-

-
- Pourtois, J. P. y Desmet, H., 1992. *Epistemología e instrumentación en ciencias humanas*. Herder: Barcelona.
- Pozo Andrés, M. d. M., 2004. *Teorías e instituciones contemporáneas de educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pozo, J. I., 2010. El aprendizaje de contenidos escolares y la adquisición de competencias. En: C. Coll, ed. *Desarrollo, aprendizaje y enseñanza en la educación secundaria*. Barcelona: Graó, pp. 64-84.
- Prada, C., 2001. *Relaciones de poder en las instituciones: investigación etnográfica sobre un centro escolar*. Madrid: Dykinson.
- Prensky, M., 2001a. *Digital Natives, Digital Immigrants*. [En línea] Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/prensky%20-%20digital%20natives,%20digital%20immigrants%20-%20part1.pdf> [Último acceso: 30 abril 2012].
- Prensky, M., 2001b. *Do They Really Think Differently?*. [En línea] Disponible en: <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part2.pdf> [Último acceso: 30 abril 2012].
- Prentice, W. C., 2004. Comprendiendo el liderazgo. *Clásicos HBR. Lo que hacen los grandes líderes*, Issue enero, pp. 2-8.
- Quivy, R. y Van Campenhoudt, L., 2005. *Manual de Investigación en ciencias sociales*. México: Limusa.
- RAE, 2001. *Diccionario de la lengua española*. 22a ed. Madrid: Espasa.
- Rainey, H., 2009. *Understanding and managing public organizations*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Rama, G., 2004. La evolución de la Educación Secundaria en Uruguay. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 2(1).
- Ramos, A., 2005. *Mujeres y Liderazgo*. Valencia: Universidad de Valencia.
- Real Decreto 1631/2006, 2007. Enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. En: *BOE n.5/2007*. Madrid: MEC, pp. 677-773.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE* (2006) UE.
- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo 2006/062/CE*, 2006. *Competencias clave para un aprendizaje a lo largo de la vida. Un marco de referencia europeo*. Bruselas, CE.
- Reeves, D., 2007a. *Ahead of the curve*. Bloomington IN: Solution Tree Press.
-

-
- Reeves, D., 2007b. Challenges and Choices: The Role of Educational Leaders in Effective Assessment. En: D. Reeves, ed. *Ahead of the curve*. Bloomington IN: Solution Tree Press, pp. 227-251.
- Reeves, D., 2009. Level-Five Networks: Making Significant Change in Complex Organizations. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington, IN: Solution Tree, pp. 237-257.
- Reeves, D., 2011. *Finding Your Leadership Focus*. New York: Teachers College.
- Rey, R., 2008. Liderazgo y gestión de calidad en educación. En: M. Fernández Enguita y E. Terrén, edits. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal.
- Ridgeway, C., 2001. Joining and Functioning in Groups, Self-Concept and Emotion Management. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 205-211.
- Riu, F. y Ferreiro, P., 2008. Un diseño para la evaluación del Proyecto Curricular. En: M. Rovira, ed. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 161-168.
- Roegiers, X., 2010. *Una pedagogía de la integración*. Bruselas: De Boeck.
- Rogero, J., 2008. El modelo convivencial: clave organizativa del centro educativo. En: M. Fernández Enguita y E. Terrén, edits. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal, pp. 253-271.
- Rogers, C. y Freiberg, J., 1994. *Freedom to learn*. New York: Macmillan.
- Rojas, R., 2004. *El proceso de la investigación científica*. México: Trillas.
- Romo, M., 2008. *La mujer líder*. Barcelona: Planeta.
- Rosales, C., 1986a. *Investigación y docencia: su proyección en áreas curriculares*. Santiago de Compostela: Obradoiro de Encuadernación.
- Rosales, C., 1986b. La evaluación entre la docencia y la investigación. En: C. Rosales, ed. *Investigación y docencia: su proyección en áreas curriculares*. Santiago de Compostela: Obradoiro de Encuadernación, pp. 17-37.
- Rosales, C., 1988. *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosales, C., 2000. Evaluación educativa e innovación. En: A. Estebaranz, ed. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 251-283.
- Rosales, C., 2003. *Criterios para una evaluación formativa*. Madrid: Narcea.
- Rosenholtz, S., 1985. Effective schools: Interpreting the evidence. *American Journal of Education*, Volumen 93, pp. 352-387.
-

-
- Rossi, N. y Tom, C., 1971. *Letter to a Teacher by the Schoolboys of Barbiana*. New York: Random House.
- Rossi, P., Lipsey, M. y Freeman, H., 2004. *Evaluation: A systemic Approach*. Thousand Oaks CA: SAGE.
- Rychen, D. y Salganik, L., 2001. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Rychen, D. y Salganik, L., 2002. *DeSeCo Symposium. Discussion Paper*. [En línea] Disponible en:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/04.parsys.29226.downloadList.67777.DownloadFile.tmp/2002.desecodiscpaperjan15.pdf> [Último acceso: 31 mayo 2012].
- Rychen, D. y Salganik, L., 2003. *Key competences for a Successful Life and Well-Functioning Society*. Göttingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Rychen, D. y Salganik, L., 2006. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe.
- Saito, Y., 2004. Esfuerzos para Atender Problemas de Repetición y Deserción. En: JICA, ed. *La historia del desarrollo de la educación en Japón*. Tokio: JICA, pp. Saito, Yasuo (2004). Esfuerzos para Atender Problemas de Repetición y Deserción. En: JICA (2004). *La historia del desarrollo de la educación* 133-143.
- Saito, Y., 2011. Distinctive Features. En: *Education in Japan*. Tokio: Nier.
- Saito, Y., Abumiya, M. I., Numano, T. y Maruyama, H., 2011 en desarrollo. *Education in Japan*, Tokio: Nier.
- Salganik, L., 2001. Competencies for Life: A Conceptual and empirical Challenge. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 17-32.
- Salganik, L., Rychen, D., Moser, U. y Konstant, J., 1999. *Proyecto sobre Competencias en el Contexto de la OCDE. Análisis de base teórica y conceptual*. [En línea] Disponible en:
<http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.59225.downloadList.58329.DownloadFile.tmp/1999.proyectoscompetencias.pdf> [Último acceso: 6 junio 2012].
- Sander, B., 1989. Management and administration of educational systems: major issues and trends. En: IIEP, ed. *Administration and management of education: the challenges faced (Booklet N. 2)*. Paris: Unesco, pp. 1-38.
- Sander, B., 1996. *Gestión Educativa en América Latina*. Buenos Aires: Troquel.
- Santos Guerra, M. Á., 1982. *Yo te educo, tú me educas*. Madrid: Zero.
-

-
- Santos Guerra, M. Á., 1999. Autonomía dos centros escolares. En: Á. González Fernández, J. Losada, Requejo y Agustín, edits. *A autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia, pp. 11-36.
- Santos Guerra, M. Á., 2002. *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. Á., 2007. *Enseñar o el oficio de aprender: organización escolar y desarrollo profesional*. Alcalá de Guadaira, Sevilla: MAD.
- Santos Sanz, M., 2008. Elaboración de proyectos curriculares a partir de la contextualización de objetivos. En: M. Rovira, ed. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 123-136.
- Saramago, J., 2004. *Manual de pintura y caligrafía*. Buenos Aires: Punto de Lectura.
- Sarramona, J., Bisquerra, R. y Iduarte, D., 2001. *Identificación de las competencias básicas en la enseñanza obligatoria*, Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Sarramona, J. y Pintó, C., 2000. Identificació de les competències bàsiques en l'ensenyament obligatori. *Educar*, Issue 26, pp. 101-125.
- Saul, J., 2004. *Benchmarking for Nonprofits*. Saint Paul, MN: Wilder Publishing Center.
- Savery, J. y Duffy, T., 1995. Problem Based Learning: an instructional model and its constructivist framework. *Educational Technology*, Issue 35, pp. 31-38.
- Savery, J. y Duffy, T., 1998. Problem Based Learning: An instructional model and its constructivist framework. En: B. Wilson, ed. *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications, pp. 135-150.
- Schein, E., 1985. *Organizational Culture and Leadership: a Dynamic View*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schein, E., 1995. Kurt Lewin's Change Theory in the Field and in the Classroom : Notes Toward a Model of Managed Learning. *Reflections, The Sol Journal*, 1(1), pp. 59-74.
- Schein, E., 2010. *Organizational culture and leadership*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
- Schleicher, A., 2006. Cómo desarrollar una estrategia a largo plazo para las valoraciones internacionales. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Las competencias clave para el bienestar personal, social y económico*. Málaga: Aljibe , pp. 171-186.
-

-
- Schleicher, A., 2009. International Benchmarking as a Lever for Policy Reform. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree, pp. 97-115.
- Schmelkes, S., 2000. *Hacia una Mejor Calidad de Nuestras Escuelas*. México: OEA/OAS.
- Schmidt, E., 1937. *Man and society: a substantive introduction to the social sciences*. New York: Prentice-Hall.
- Schmoker, M., 2006. *Results Now*. Alexandria VA: ASCD.
- Schön, D., 1983. *The Reflective Practitioner*. London: Temple Smith.
- Schön, D., 1993. *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Scriven, M., 1991. *Evaluation Thesaurus*. London: SAGE.
- Secadura, T., 2011. El referente de la inspección educativa: el centro docente versus el sistema educativo. *Avances en Supervisión Educativa*, Issue 15. Disponible en:
http://www.adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=267&Itemid=71 [Último acceso 18 agosto 2012].
- Seidel, T. P. M., 2008. Assessment in Large-Scale Studies. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 279-304.
- Senge, P., 1992. *La Quinta Disciplina. El Arte y la Práctica de la Organización Abierta al Aprendizaje*. Barcelona: Granica.
- Senge, P. y otros, 2000. *Schools that Learn*. New York: Doubleday-Currency.
- Shaffer, D. y Kipp, K., 2007. *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia*. México: Thomson.
- Shepard, L., 2000a. The rol of Assessment in a Learning Culture. *Educational Researcher*, 29(7), pp. 4-14.
- Shepard, L., 2000b. *The Role of classroom Assessment in Teaching and Learning. Technical Report*, Berkeley: University of California.
- Sierra, J., 2008. Transversalizar el II nivel de concreción impregnando PEC y PCC. En: M. Rovira, ed. *El proyecto educativo de la institución escolar*. Caracas: Editorial Laboratorio Educativo, pp. 51-52.
- Sigurgeirsson, I., 2010. Providing Students with Uninterrupted Learning Experiences: A Success Story from Iceland. En: A. Honigsfeld y A. Cohan, edits. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield, pp. 257-263.
-

-
- Smith, M., 2001. *Chris Argyris: theories of action, double-loop learning and organizational learning*. [En línea] Disponible en: www.infed.org/thinkers/argyris.htm [Último acceso: 19 julio 2012].
- Snair, S., 2004. *Paren la reunión quiero salirme*. Barcelona: Norma.
- Spillane, J., 2006. *Distributed Leadership*. London: Jossey-Bass.
- Spillane, J., 2009. Engaging Practice: School Leadership and Management from a Distributed Perspective. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington, IN: Solution Tree, pp. 201-219.
- Stenhouse, L., 2003. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L., 2004. *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Stoll, L. y Temperley, J., 2009. *Improving School Leadership. The Toolkit*. Paris: OECD.
- Stufflebeam, D., 2002. *Evaluación sistemática : guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, F., 2002a. *The Principles of Scientific Management*. [En línea] Disponible en: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6435/pg6435.html> [Último acceso: 25 marzo 2012].
- Taylor, F., 2002b. *Shop Management*. [En línea] Disponible en: <http://www.gutenberg.org/cache/epub/6464/pg6464.html> [Último acceso: 25 marzo 2012].
- Terigi, F., 2006. Los cambios en el currículum de la escuela secundaria. ¿Por qué son tan difíciles?. *Revista PRELAC*, Issue 3, pp. 158-165.
- Terrén, E., 2008. Micropolítica y capital social: flujos de conocimiento y redes de comunicación en la organización escolar. En: M. Fernández Enguita y E. Terrén, edits. *Repensando la organización escolar*. Madrid: Akal, pp. 70-80.
- Thomas, W. y Thomas, D., 1928. *The child in America: behavior problems and programs*. New York: A. A. Knopf.
- Thorndike, E., 1920. A constant error in psychological ratings. *Journal of Applied Psychology*, 4(1), pp. 25-29.
- Tomàs, M. y otros, 2006. La cultura i el clima organitzacional a l'Educació Secundària. *Educar*, Issue 38, pp. 195-225.
- Tomlinson, C., Brimijoin, K. y Narvaez, L., 2008. *The Differentiated School*. Alexandria VA: ASCD.
-

-
- Torre, G., 2004. El liderazgo en la función directiva escolar. *Revista Universidad de Guadalajara*, Issue 31.
- Torres Santomé, J., 1991. *El currículum oculto*. Madrid: Morata.
- Torres Santomé, J., 1999. Autonomía curricular e profesorado. En: Á. González Fernández, J. Losada y A. Requejo, edits. *A autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia, pp. 83-125.
- Torres Santomé, J., 2002. La educación en tiempos de neoliberalismo. En: J. M. Vez, M. D. Fernández Tilve y S. Pérez Domínguez, edits. *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE, pp. 215-252.
- Torres Santomé, J., 2011. Obviando el debate sobre la cultura en el sistema educativo: Cómo ser competentes sin conocimientos. En: J. Gimeno, ed. *Educación por competencias*. Madrid: Morata.
- Tucker, M., 2009. Industrial Benchmarking: A Research Method for Education. En: A. Hargreaves y M. Fullan, edits. *Change Wars*. Bloomington IN: Solution Tree, pp. 117-133.
- Tutor, F. D., 1986. *The Relationship between Perceived Need Deficiencies and Factors Influencing Teacher Participation in the Tennessee Career Ladder*. Doctoral dissertation, Memphis TN: Memphis State University.
- Tyler, S., 1987. *Cognitive Anthropology*. Long Grove IL: Waveland Press.
- Uría, M. E., 1998. *Estrategias didáctico-organizativas para mejorar los centros educativos*. Madrid: Narcea.
- USC, 2011. *II Congreso Galego de Investigación en Ciencias de la Educación*. Santiago de Compostela: USC-FCE.
- Vallés, M., 2003. *Técnicas cualitativas de investigación social*. México: Ultra.
- Van den Berg, R. y Sleegers, P., 2000. La capacidad de innovación en las escuelas de secundaria: un estudio cualitativo. En: A. Estebaranz, ed. *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla, pp. 329-350.
- Varela, J., 2007. *Las reformas educativas a debate (1982-2006)*. Madrid: Morata.
- Vera, J. M., Mora, V. y Lapeña, A., 2006. *Dirección y gestión de centros docentes*. Barcelona: Graó.
- Vez, J. M., Fernández Tilve, M. D. y Pérez, S., 2002. *Políticas Educativas na Dimensión Europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio*.
-

- milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE.
- Visser, C., 2006. *The Growth Mindset*. [En línea] Disponible en: http://interviewscoertvisser.blogspot.com.es/2007/11/interview-with-carol-dweck_4897.html [Último acceso: 23 mayo 2012].
- Vlachou, A., 1999. *Caminos hacia una educación inclusiva*. Madrid: Muralla.
- Wageman, R., Nunes, D., Burrus, J. y Hackman, R., 2008. *Senior leadership teams*. Boston: Harvard Business School Press.
- Walton, M. y Deming, W. E., 1986. *The Deming Management Method*. New York: Penguin.
- Weber, M., 1964. *The Theory of Social and Economic Organization*. New York: Free Press.
- Weber, M., 2001. *Que es la burocracia*. México: Coyoacán.
- Weber, M., 2008. *Economía y sociedad*. México: FCE.
- Weinert, F., 2001. Concept of Competence: A Conceptual Clarification. En: D. Rychen y L. Salganik, edits. *Defining and Selecting Key Competencies*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 45-66.
- Weinstein, J. y otros, 2009. Prácticas de liderazgo directivo y resultados de aprendizaje. Hacia conceptos capaces de guiar la investigación empírica. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(3), pp. 19-33.
- Wiggins, G., 1989a. Teaching to the (Authentic) Test. *Educational Leadership*, Issue April, pp. 41-47.
- Wiggins, G., 1989b. A True Test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 70(9), pp. 701-713.
- Wiggins, G., 1990. *The Case for Authentic Assessment*. [En línea] Disponible en: <http://ericae.net/edo/ED328611.htm> [Último acceso: 2 agosto 2012].
- Wiggins, G., 1991. *Wiggins, Grant (1991). Toward One System of Education: Assessing To Improve, Not Merely Audit. State Policy and Assessment in Higher Education. ESC Working Paper*. [En línea] Disponible en: <http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED348400.pdf> [Último acceso: 2 agosto 2012].
- Wiggins, G., 1993. Assessment: Authenticity, Context, and Validity. *Phi Delta Kappan*, 75(3), pp. 210-214.
- Wiggins, G., 1998. *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. San Francisco CA: Jossey-Bass.
-

-
- Wiggins, G., 2011. A True Test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), pp. 81-93.
- Wiliam, D., 2007. Content Then Process: Teacher Learning Communities in the Service of Formative Assessment. En: D. Reeves, ed. *Ahead of the curve*. Bloomington IN: Solution Tree Press, pp. 183-204.
- Wilis, P., 1981. *Learning to labor. How working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.
- Wilson, B., 1998. *Constructivist Learning Environments*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Wirth, J., 2008. Computer-Based Tests: Alternatives for Test and Item Design. En: J. Hartig, E. Klieme y D. Leutner, edits. *Assessment of competencies in educational contexts*. Göttingen: Hogrefe & Huber, pp. 235-252.
- Wolff, L., 2007. *The Costs of Student Assessments in Latin America*. Washington DC: PREAL.
- Wolsey, T., Lapp, D. y Fisher, D., 2010. Breaking the Mold in Secondary Schools: Creating a Culture of Literacy. En: A. Honigsfeld y A. Cohan, edits. *Breaking the mold of school instruction and organization*. Plymouth UK: Rowman & Littlefield, pp. 9-15.
- Wood, D., Bruner, J. y Ross, G., 1976. The role of tutoring in problem solving. *Journal Of Child Psychology And Psychiatry*, 17(2), pp. 89-100.
- Woycikowska, C. y otros, 2008. *Cómo dirigir un centro educativo. Guía para asumir las funciones de director*. Barcelona: Graó.
- Wragg, E., 2003. *Evaluación y aprendizaje en la escuela secundaria*. Barcelona: Paidós.
- Wren, D., 2008. *Historia de la gestión*. Barcelona: Belloch.
- Xunta de Galicia, 2006. *Evolución e estado actual do sistema educativo en Galicia*, Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia, 2010. *Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2009*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Xunta de Galicia, 2012. *Avaliación de Diagnóstico de Galicia 2010*. Santiago de Compostela: Consellería de Educación e Ordenación Universitaria.
- Yin, R., 2011a. *Case study research. Design and Methods*. London: Sage.
- Yin, R., 2011b. *Applications of case study research*. London: Sage.
-

-
- Zabalza, M. A., 1999. Autonomía curricular das escolas. En: Á. González Fernández, J. Losada y R. Agustín, edits. *A autonomía dos centros escolares*. Santiago de Compostela: Consejo Escolar de Galicia, pp. 73-82.
- Zabalza, M. A., 2000. Innovación en la enseñanza como mejora de los procesos y resultados de los aprendizajes: condiciones y dilemas. En: *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla: Universidad de Sevilla, pp. 199-226.
- Zabalza, M. A., 2007. *Diseño y desarrollo curricular*. Madrid: Narcea.
- Zaffaroni, C., Alonso, D. y Mieres, P., 1998. *Encuentros y desencuentros. Familias pobres y políticas sociales en el Uruguay*. Montevideo: UCUDAL, Unicef, CLAEH.
- Zaitegui, N., 2010. La evaluación y las competencias básicas en el Proyecto Educativo de Centro. En: M. A. Catalayud, ed. *La evaluación como proceso sistemático para la mejora educativa*. Madrid: MEC-IFIE, pp. 38-67.
- Zay, D., 1998. *Profesores y agentes sociales*. Madrid: Muralla.
- Zay, D., 2002. La formación y profesionalización del profesorado en europa ¿Una apuesta a la demanda social?. En: *Políticas educativas na dimensión europea. Interrogantes e reflexións no umbral do terceiro milenio. Foro Europeo: Educación Terceiro Milenio*. Santiago de Compostela: USC-ICE.

Legislación consultada

- Recomendación del Parlamento Europeo y del Consejo de 18 de diciembre de 2006 sobre las competencias clave para el aprendizaje permanente (2006/962/CE) DOUE L, 31 de diciembre de 2006, núm. L 394, pp. 10-18.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de 2006, de educación. BOE núm. 106/2006, p.17158.
- Real Decreto 732/1995, de 5 de mayo, por el que se establecen los derechos y deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros. BOE núm. 131/95, p. 16185.
- Real Decreto 116/2004, de 23 de enero, por el que se desarrolla la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm. 35/2004, p. 5712.
- Real Decreto 334/2004 de 27 de febrero, por el que se aprueba el Reglamento de ingreso, accesos y adquisición de nuevas especialidades en los cuerpos docentes que imparten las enseñanzas escolares del sistema educativo y en el Cuerpo de Inspectores de Educación. BOE núm. 51/2004, p. 9351.
-

Real Decreto 1631/2006 de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria Obligatoria. BOE núm.5/2007, pp. 677-773.

Real Decreto 806/2006, de 30 de junio, por el que se establece el calendario de aplicación de la nueva ordenación del sistema educativo, establecida por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE núm.167/2006, p. A26488.

Decreto 324/1996, de 26 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los Institutos de Educación Secundaria. DOG núm. 156/1996, p.7600.

Decreto 374/1996, de 17 de octubre, por el que se aprueba el reglamento orgánico de las escuelas de educación infantil y de los colegios de educación primaria. DOG núm. 206/1996, p. 9267.

Decreto 120/1998, de 23 de abril, por el que se regula la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG núm. 79, p.4321.

Decreto 99/2004, de 21 de mayo, por el que se regula la organización y el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG núm. 99/2004, p. 7315.

Decreto 29/2007, de 8 de marzo, por el que se regula la selección, nombramiento y cese de los directores y directoras de los centros docentes públicos que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. DOG núm. 50/2007, p. 3763.

Decreto 133/2007, de 5 de julio de 2007, por el que se regulan las enseñanzas de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG núm. 136/2007, p.12032.

Resolución de 18 de mayo de 2009, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo de la evaluación de diagnóstico en los centros educativos de la Comunidad Autónoma de Galicia correspondiente al año 2009. DOE núm. 104/2009, p. 3698.

Resolución de 26 de octubre de 2010 por la que se publica el Plan General de Actuación da Inspección Educativa en la Comunidad Autónoma de Galicia para el curso 2010-2011. DOG núm. 215/2010, p.18.358.

Resolución de 26 de mayo de 2011, de la Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se regulan, con carácter experimental, los contratos-programa y se establecen las bases para la convocatoria y selección de programas dirigidos a la mejora del éxito escolar en los centros docentes de educación primaria y se-

cundaria dependientes de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria.DOG núm. 111/2011, p. 14143.

Resolución de 10 de agosto de 2011 por la que se aprueban las bases para la realización de proyectos de innovación en dinamización lingüística en centros de titularidad de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria para desarrollar en el curso académico 2011-2012.DOG núm. 177/2011, p.27126.

Resolución de 25 de noviembre de 2011, da Dirección General de Educación, Formación Profesional e Innovación Educativa, por la que se publica el Plan General de Actuación de la Inspección Educativa para el curso 2011-2012. DOG núm. 236/2011p. 36343.

Orden de 22 de julio de 1997, por la que se regulan determinados aspectos de organización y funcionamiento de las escuelas de educación infantil, de los colegios de educación primaria y de los colegios de educación infantil y primaria dependientes da Consellería de Educación e Ordenación Universitaria. DOG núm. 168/1007, p. 8.508.

Orden de 1 de agosto de 1997, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del Decreto 324/1996 por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de educación secundaria y se establece su organización y funcionamiento. DOG núm. 168/1997, p. 8.530.

Orden de 24 de julio de 1998, por la que se establece a organización y funcionamiento de la orientación educativa y profesional en la Comunidad Autónoma de Galicia regulada por el Decreto 120/1998. DOE núm. 147, p.8861.

Orden de 13 de diciembre de 2004, por la que se desarrolla el Decreto 99/2004, de 21 de mayo, polo que se regula el funcionamiento de la Inspección Educativa y el acceso al cuerpo de inspectores de Educación en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG núm. 247/2004, p. 17848.

Orden de 16 de febrero de 2009, por la que se regula el desarrollo de la evaluación diagnóstica en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOE núm. 37/2009, p.9343.

Orden de 10 de mayo de 2010, por la que se convoca la selección y la renovación de planes de autoevaluación y mejora de la calidad de la educación en centros educativos para el curso 2010-2011. DOE núm. 93/2009, p.8744.

Orden de 21 de diciembre de 2010, por la que se regula el procedimiento de evaluación de las direcciones de los centros docentes públicos en los que se imparten alguna de las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica de educación. BOE núm. 251/2010, p. 21547.

Orden de 17 de marzo de 2011, por la que se convoca el Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad

de la Consellería de Educación y Ordenación Universitaria para el curso 2011-2012. DOG núm. 67/2011, p. 6077.

Orden de 23 de junio de 2011, por la que se regula a jornada de trabajo de personal funcionario y laboral docentes que imparten las enseñanzas reguladas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. DOG núm. 125/2011, p. 17615

Orden de 1 de setiembre de 2011, por la que se resuelve la convocatoria del Plan de mejora de bibliotecas escolares en centros públicos no universitarios de titularidad de esta consejería para el curso 2011/2012. DOG núm. 175/2011, p. 26822.

8 Anexos

8.1 Anexo A. Fase Preliminar – Ficha del Centro

8.2 Anexo B. Guía para las entrevistas abiertas

8.3 Anexo C. Trabajo de campo en los IES de Lugo

8.4 Anexo D. Citas del camino

8.5 Anexo E. Grupo de Discusión de Expertos – GDE



8.1 Anexo A. Fase Preliminar - Ficha del Centro

Nombre de la Institución:			
Domicilio:			
Naturaleza jurídica:			
Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia)			
Período de la observación: lunes			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana		Horas gestión	Horas docencia
Director (D):			
Vicedirector (VD):			
Jefe de Estudios (E):			
Secretario (S):			
Explicitación de las columnas de la hoja de observación de actividades			
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.		
Actividad	Descripción detallada de la acción observada		
Tit (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba		
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula		
PEC	Actualizado al año:	Sí,-No se recibió	
PCC	Actualizado al año:	Sí,-No se recibió	
PA/P GA	Años:	Sí,-No se recibió	
MA	Años:	Sí,-No se recibió	
Otros documentos relevados:			
Entrevista abierta al Director según guía		Sí,-No se realizó	
Entrevista abierta al Jefe de Estudios ídem		Sí,-No se realizó	
Entrevista abierta al Secretario ídem		Sí,-No se realizó	
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección			

8.2 Anexo B. Guía para las entrevistas abiertas

GUÍA PARA LAS ENTREVISTAS ABIERTAS

- | | |
|--|---|
| ✓ es provisional; | ✓ la entrevista debería realizarse al final, probablemente el jueves; |
| ✓ apenas un sendero en construcción, sin huella; | ✓ el viernes serviría para despejar dudas; |
| ✓ un entorno que se refina a partir de la observación; | ✓ no hay preguntas, sino temas de conversación libre. |

Acerca de la actuación profesional docente del entrevistado

- Formación de base y posterior
- Experiencia docente y de dirección
- El sentido de elegir un cargo directivo
- Lo más satisfactorio y los más frustrante/desalentador de la dirección

Acerca de los alumnos

- Caracterización del alumnado: nivel socioeconómico, rendimiento escolar, comportamiento
- Condiciones particulares que beneficien o perjudiquen el proceso de aprendizaje

Acerca de las familias

- Participación en la vida del centro
- Interés por la actuación de sus hijos en el colegio
- Relación con los docentes

Acerca del plantel docente

- Entorno de edades y años en la docencia
- Relacionamiento interpersonal
- Trabajo en equipo o coordinado

Acerca de la gestión institucional

- Historia del centro y su inserción en el medio local
- Referentes para el desarrollo de la actividad educativa (PEC, PCC, PA, directivas y regulaciones de la autoridad administrativa/política)
- Percepción de la distancia entre las prácticas y las expectativas expresadas en los referentes
- Elementos transversales para construir y desarrollar competencias, y cuáles: coordinados entre profesores del mismo ciclo; acordados como carácter peculiar del centro educativo
- Pautas o métodos para determinar/acreditar/medir niveles de logro: exclusivas de cada docente; parcialmente acordadas; previstas en algún documento de referencia; en función del grado de satisfacción manifestado por las familias (en cuanto al método o al resultado),...
- Oportunidades de aprendizaje razonadas para estos alumnos

8.3 Anexo C. Trabajo de campo en los IES de Lugo

8.3.1 Carta invitación a los IES enviada por correo electrónico

8.3.2 Carta carátula de la encuesta

8.3.3 Formulario de encuesta a directivos y orientadores

8.3.1 Carta invitación a los IES enviada por correo electrónico



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación
desde la gestión institucional"
Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo
Escuela Universitaria de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, s/n. 27071 Lugo. Teléfono: 982285865

Ref. Encuesta para directivos

Estimado directivo o directiva:

Como parte del trabajo de campo del proyecto de investigación descrito en el encabezamiento se ha diseñado una encuesta dirigida a equipos directivos: "Análisis de la gestión en Institutos de Educación Secundaria de cara a implantar un nuevo modelo de evaluación de aprendizajes". Su propósito es recoger información sobre algunas condiciones destacables del ejercicio de la dirección de centros educativos, así como opiniones sobre problemas y alternativas posibles por parte de quienes tienen una experiencia relevante, con ocasión de la implementación de cambios en el modelo de evaluación de aprendizajes. El interés del estudio incluye la percepción de los colaboradores más cercanos. La encuesta es absolutamente voluntaria.

Junto a otros procedimientos de investigación, servirá para obtener una descripción de la incidencia de la dirección en cuanto orientadora del funcionamiento de los centros y de los criterios para la calidad de la enseñanza, dando lugar a las recomendaciones que se estimen pertinentes, de acuerdo con los hallazgos que se obtengan.

Se plantean preguntas directamente relacionadas con la incorporación de las competencias básicas y su evaluación, y con el modo de participación en dicho proceso de implementación, junto a otras que, pareciendo alejadas de las condiciones actuales de desempeño del cargo, darán lugar a entrever posiciones alternativas a las formas de dirección observadas.

Se trata de una encuesta. No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de opiniones y posiciones personales de acuerdo con la forma en que cada uno percibe la realidad. De ahí que todas las opciones son válidas, incluso las que nuestra propia ignorancia nos ha impedido incluir en la lista de respuestas. Es esto último lo que buscamos en esta investigación. Este cuestionario es *totalmente anónimo*. Los datos de identificación son exclusivamente para comprobar la completitud del universo y con propósitos estadísticos.

Le rogamos acepte nuestra invitación a participar, dándole las gracias por el tiempo que va a dedicar a ello.

Si en algún caso desea matizar sus opiniones en las contestaciones puede hacerlo en el mismo cuestionario o en papel aparte.

En los próximos días, un miembro del equipo de investigación visitará su IES para entregar los formularios y responder las preguntas de vuestro interés.

Gracias por su valiosa ayuda y por su tiempo.

Rufino González
Director del Proyecto
rufino.gonzalez@usc.es

Alberto Picón
Investigador
alberto.jose.picon@usc.es

8.3.2 Carta carátula de la encuesta



Proyecto de Investigación

"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo

Escuela Universitaria de Formación de Profesorado

Avda. de Ramón Ferreiro, s/n. 27071 Lugo Teléfono: 982285865

CUESTIONARIO PARA DIRECTIVOS

Análisis de la gestión en Institutos de Educación Secundaria de cara a implantar un nuevo modelo de evaluación de aprendizajes

Estimado directivo o directiva:

Este cuestionario ha sido diseñado para recoger información sobre algunas condiciones destacables del ejercicio del puesto de trabajo de la dirección de centros educativos, así como opiniones sobre problemas y alternativas posibles por parte de quienes tienen una experiencia relevante, con ocasión de la implementación de cambios en el modelo de evaluación de aprendizajes. La encuesta es absolutamente voluntaria.

Junto a otros procedimientos de investigación, servirá para obtener una descripción de la incidencia de la dirección en cuanto orientadora del funcionamiento de los centros y de los criterios para la calidad de la enseñanza, dando lugar a las recomendaciones que se estimen pertinentes, de acuerdo con los hallazgos que se obtengan.

Se plantean preguntas directamente relacionadas con la incorporación de las competencias básicas y con el modo de participación en dicho proceso de implementación, junto a otras que, pareciendo alejadas de las condiciones actuales de desempeño del cargo, darán lugar a entrever posiciones alternativas a las formas de dirección observadas.

Se trata de una encuesta. No hay respuestas CORRECTAS o INCORRECTAS, sino la expresión de opiniones y posiciones personales de acuerdo con la forma en que cada uno percibe la realidad. De ahí que todas las opciones son válidas, incluso las que nuestra propia ignorancia nos ha impedido incluir en la lista de respuestas. Es esto último lo que buscamos en esta investigación. Este cuestionario es *totalmente anónimo*. Los datos de identificación son exclusivamente para comprobar la completitud del universo y con propósitos estadísticos.

Le rogamos acepte nuestra invitación a participar, dándole las gracias por el tiempo que va a dedicar a ello.

Si en algún caso desea matizar sus opiniones en las contestaciones puede hacerlo en el mismo cuestionario o en papel aparte.

Por último, en beneficio de la brevedad, se ha utilizado el término extensivo para significar masculino o femenino según corresponda.

Gracias por su valiosa ayuda y por el tiempo dedicado.

Rufino González
Director del Proyecto
rufino.gonzalez@usc.es

Alberto Picón
Investigador
alberto.jose.picon@usc.es

8.3.3 Formulario de la encuesta a directivos y orientadores

Cuestionario a Directivos - Ficha inicial

VARIABLES DE CARACTERIZACIÓN DEL DIRECTIVO (para ser completado por cada directivo y por el orientador)															
1. Cargo actual	DIRECTOR		VICEDIRECTOR		JEFE DE ESTUDIOS		SECRETARIO		ORIENTADOR		Sexo	M	V		
2. Edad	hasta 35		hasta 45		hasta 55		más de 55								
3. Titulación académica	Diplomatura				Licenciatura o Ingeniería				Doctorado o posdoctorado						
4. Antigüedad en la función docente	1 a 8		9 a 15		16 a 25		26 a 30		31 o +						
5. Título con que se presentó a la oposición en educación secundaria															
6. Tiempo total que lleva desempeñando el cargo actual de continuo:						7. Años (o fracción) de experiencia en equipos directivos:									
8. Procedimiento de acceso al cargo actual (último nombramiento) Marque los casilleros que necesite															
a) Fue propuesto por los compañeros						d) Fue candidato único									
b) Tomó la iniciativa de presentarse usted						e) Otra. Describala									
c) Fue propuesto por la Administración															
9. ¿Volvería a aceptar ser director o aceptaría postularse? Seleccione una sola de las opciones siguientes:															
a) Deseo continuar en el cargo						d) Completé el plazo máximo de permanencia en el cargo									
b) Tengo dudas sobre postularme						e) Me interesaría en otro instituto									
c) No tengo intención de postularme															
10. Horas por semana asignadas a su función directiva en el horario oficial elevado a la inspección															
11. ¿Ha recibido algún curso de formación sobre la función directiva? En caso afirmativo, por favor señale una opción de las siguientes															
<table border="1"> <tr> <td>SI</td> <td></td> </tr> <tr> <td>NO</td> <td></td> </tr> </table>												SI		NO	
SI															
NO															
a) Creo que estaba principalmente dedicado a la relación del IES con la Administración Educativa															
b) Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos pedagógicos															
c) Creo que estaba principalmente enfocado en aspectos organizativos y de relaciones humanas dentro del IES															
d) Creo que trataba elementos de los tres ámbitos más o menos proporcionalmente															

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

VARIABLES DE IDENTIFICACIÓN DEL IES (solo para el director)									
1. Cantidad total de profesores en el instituto									
2. Cantidad de docentes interinos o en suplencias por el año									
3. Cantidad de personal administrativo									
4. Cantidad de personal de conserjería y servicios									
6. Cantidad de alumnos por etapa	ESO		BAC		FPCM		FPCS		
7. Estamos diseñando instrumentos de evaluación por competencias							Sí		No
8. Estamos discutiendo sobre la evaluación por competencias							Sí		No
9. Estamos estudiando evaluación por competencias							Sí		No

Cuestionario a Directivos Parte A

A. VALORACIÓN DEL CARGO DE DIRECTOR (para ser completado por cada directivo y por el orientador)	
1. ¿Qué duración piensa que debería tener el mandato del director? <i>Puede señalar varios de los que se indican.</i>	
<input type="checkbox"/>	La actual es acertada
<input type="checkbox"/>	El número de periodos de reelección debería ser ilimitado
<input type="checkbox"/>	Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido dejar el cargo
<input type="checkbox"/>	Si no existen reparos a la actuación del director, debería ser ratificado para un segundo mandato directamente y luego de cumplido postularse de nuevo si lo desea
2. ¿Considera que sería preciso recibir formación preparatoria antes de ejercer la función de director?	
<input type="checkbox"/>	Si, es imprescindible, pero luego de ser elegido
<input type="checkbox"/>	No es necesario
<input type="checkbox"/>	La formación previa debería ser un requisito para postularse
3. ¿Considera que la experiencia previa en equipos de dirección puede sustituir a toda o a parte de una formación preparatoria específica para ejercer la función de director?	
<input type="checkbox"/>	Si, porque los equipos directivos comparten información y responsabilidades
<input type="checkbox"/>	Si y debería ser un requisito para acceder a la dirección
<input type="checkbox"/>	No, porque la formación sistemática amplía la perspectiva para ejercer el cargo
<input type="checkbox"/>	No, pero debería ser un requisito para acceder a la dirección
<input type="checkbox"/>	No tengo opinión formada

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

4. ¿Considera suficiente el tiempo estipulado para tareas de directivo en el caso de su IES? <i>Puede señalar varios de los que se indican.</i>	
<input type="checkbox"/>	Sobra tiempo para atender la dedicación a la dirección
<input type="checkbox"/>	Es adecuado el tiempo estipulado actualmente
<input type="checkbox"/>	El director debería tener dedicación exclusiva al cargo
<input type="checkbox"/>	El tiempo total de permanencia en el IES estipulado para los docentes es insuficiente para realizar las tareas del director
5. ¿Estima que usted personalmente dedica a las tareas de directivo más tiempo que el previsto legalmente? <i>Puede señalar varios de los que se indican.</i>	
<input type="checkbox"/>	Dedico el tiempo previsto o menos
<input type="checkbox"/>	Dedico más tiempo del previsto
<input type="checkbox"/>	Afecta mi actividad docente
<input type="checkbox"/>	Afecta mi vida privada y mi tiempo personal fuera del centro
6. ¿Cuál es su opinión acerca de la normativa sobre el ejercicio de su cargo directivo? <i>Puede señalar varios de los que se indican.</i>	
<input type="checkbox"/>	La normativa es precisa en todos los aspectos de la función: burocráticos y pedagógicos
<input type="checkbox"/>	La normativa deja un margen de libertad para que el director/equipo directivo marque su impronta en aspectos pedagógicos.
<input type="checkbox"/>	La normativa sobre aspectos burocráticos es excesiva
<input type="checkbox"/>	El Consejo Escolar o el Claustro de profesores limitan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica
<input type="checkbox"/>	El Consejo Escolar o del Claustro de profesores refuerzan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica
<input type="checkbox"/>	Creo que ni el Consejo Escolar ni el Claustro afectan la iniciativa del director/equipo directivo en materia pedagógica

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

7. ¿Qué incentivos cree que deberían agregarse a los actualmente en vigencia para promover el ejercicio más efectivo de la función de director? Indique la importancia de cada uno de ellos valorándolos desde 1 punto, como mínimo, a 4 como máximo.				
Incentivos que podrían promover efectividad en la función de director	1	2	3	4
Liberación total de la docencia mientras se ejerce				
Concesión de un periodo libre de docencia para estudio y perfeccionamiento, una vez concluido el mandato				
Participar en la formación de otros docentes y/o directores				
Acceder a un retiro incentivado luego de determinado tiempo como director				
Facultad de promover el traslado de un porcentaje de la plantilla de profesores cada año, sin menoscabo de la carrera de los docentes involucrados				
Trasladarse al IES de su elección al dejar el cargo de director				
Mayor compensación económica que la actual				
Lo importante es la satisfacción personal y la experiencia adquirida				
8. En el curso del ejercicio de la función directiva que ahora desempeña se ha podido encontrar con alguna de las situaciones que a continuación se sugieren o pensar en alguna de esas posibilidades. Valore la ocurrencia de tales situaciones en su experiencia como directivo.				
Situaciones observadas en centros docentes	Nunca	Alguna vez	Frecuentemente	
Acordar con el claustro criterios para evaluar el desempeño docente				
Acordar con el claustro criterios para la autoevaluación institucional				
El profesorado no ha apoyado el desarrollo de nuevas ideas y proyectos de la dirección				
Defender puntos de vista o ideas de los padres que no eran admitidas por los profesores				
"Tomar partido" junto a los profesores frente a posiciones de la Administración				
Defender posiciones de la Administración frente a las posiciones de los profesores				
Defender a los profesores contra reivindicaciones de los estudiantes				
Defender opciones de los estudiantes frente a las posiciones de los profesores				
Defender a los profesores frente a intromisiones de los padres				

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

9. Existen múltiples formas de concebir y desarrollar la función directiva en los centros. Una diferencia importante está en ejercerla: a) bien de forma más personal, cuando el director es quien toma, básicamente, las iniciativas (estilo que alguien puede juzgar como más eficaz, con una línea más clara, etc.), y b) una forma más colegiada, tomando las iniciativas con el equipo directivo y con los profesores, repartiendo responsabilidades, etc. (forma que puede calificarse como más participativa, por distribuir tareas). ¿De cuál de ellas, dada su experiencia, se muestra usted más partidario?				
<input type="checkbox"/>	Soy más partidario del estilo personal centrado en el director			
<input type="checkbox"/>	Soy más partidario del estilo colegiado			
<input type="checkbox"/>	Según para qué cosas, soy partidario de uno u otro estilo			
<input type="checkbox"/>	Me es indiferente			
<input type="checkbox"/>	No tengo opinión formada			
10. Del ejercicio de cada uno de los dos estilos de dirección (personal y colegiado) pueden deducirse efectos distintos. Compare los dos estilos y diga de cuál de ellos cree que se deducen en mayor medida las consecuencias que se relacionan. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.				
Consecuencias	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado	
Se consigue más eficacia				
Da más satisfacción al profesorado				
Da lugar a más conflictos				
Es más cómodo para el Director				
Produce mayor coherencia pedagógica				
Profundiza la democracia escolar				
Fortalece el compromiso de los docentes				

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

11. Esos dos estilos de dirección (personal y colegiado) pueden ser apropiados en desigual medida para diferentes funciones. Desde su experiencia valore cuál de ellos le parece más o menos adecuado para afrontar las tareas básicas de la dirección que se señalan a continuación. Señale con una cruz las casillas que reflejan su opinión.				
Estilos de dirección según tareas	Más el personal	Los dos por igual	Más el colegiado	
Tareas burocráticas				
Coordinación de la enseñanza				
Control de deberes de los profesores				
Organización de horarios, espacios, etc.				
Favorecer un buen clima personal				
Proyectos de cambio (mejora de resultados escolares, prácticas, etc.)				
Localización y provisión de recursos				
Representación del centro				
12. A continuación se mencionan situaciones en las que usted puede o de hecho establece contacto con los profesores en las que poder ver, escuchar y proponer cosas o iniciativas. Le sugerimos que indique con qué frecuencia aproximada tienen lugar contactos en cada una de las situaciones que se señalan.				
Situaciones en las que tiene lugar la relación	Algunas veces a la semana	Periódicamente	Ocasionalmente	Nunca
En los pasillos del instituto, en la cantina, u otro lugar de encuentro no formal				
En la clase				
En el despacho del director/vicedirector/jefe de estudios				
En la sala de profesores				
A la entrada o salida del IES				
A través de noticias escritas				
En las reuniones del claustro				
En reuniones de la comisión de coordinación pedagógica, departamento, ciclo, nivel				
En reuniones convocadas para tratar temas específicos				
Fuera del instituto, fuera de horas de clase				
Otras (describir):				

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

13. ¿Cree que es suficiente la dotación de personal no docente con que cuenta actualmente el centro?				
<input type="checkbox"/>	Es suficiente			
<input type="checkbox"/>	Sería necesario contar con más personal administrativo			
<input type="checkbox"/>	Sería necesario contar con más personal de conserjería o mantenimiento			
<input type="checkbox"/>	Sería necesario contar con más personal de las tres categorías			
14. ¿Cómo considera la responsabilidad del puesto de director ante la implantación de la evaluación por competencias prevista en la LOE?				
	Relación entre director y evaluación por competencias	Aumentará	Quedará Igual	Disminuirá
	La responsabilidad del Director			
	La conflictividad en los centros			
	El trabajo a desarrollar			
	La disponibilidad de los profesores para ser director durante el proceso de implantación			
15. Desde su experiencia en dirección, ¿qué fórmula de organización de centros considera más adecuada en la enseñanza secundaria y FP?				
<input type="checkbox"/>	La actual es adecuada con ESO, BAC y FP en el mismo IES			
<input type="checkbox"/>	Que se hagan centros específicos para ESO, BAC y FP respectivamente			
<input type="checkbox"/>	Que se hagan centros específicos para ESO			
<input type="checkbox"/>	Que se hagan centros específicos para FP			
<input type="checkbox"/>	Que toda la educación obligatoria se reúna en el mismo centro como en los CPI o los concertados			
16. ¿Piensa que en la situación actual, con el profesorado que existe, con la disponibilidad de medios y de tiempo que se tiene, es factible que en los centros se elaboren materiales didácticos adaptados a las necesidades de los alumnos?				
<input type="checkbox"/>	Creo que sí, pero sin garantías de calidad suficiente			
<input type="checkbox"/>	Creo que se pueden elaborar con garantías de calidad			
<input type="checkbox"/>	Considero que no es posible			
<input type="checkbox"/>	Considero que no es necesario elaborar nada porque la oferta editorial satisface las necesidades de nuestro IES			

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

17. Responda de acuerdo con su experiencia y considerando las dificultades que usted ha encontrado/observado en el desempeño de las funciones de director. ¿Piensa que es necesaria alguna formación específica en los aspectos que se señalan a continuación? Señale con una cruz las casillas que expresan su opinión para cada uno de los aspectos.

Necesidad de formación para promover efectividad en la función de director en:	Imprescindible	Necesaria	innecesaria	No entiendo o sin opinión
Procedimiento administrativos				
Gestión económica				
Leyes y normas educativas				
Características del sistema educativo				
Métodos pedagógicos				
Evaluación de centros				
Perfeccionamiento de profesores				
Relaciones interpersonales en los grupos				
Organización de recursos didácticos				
Evaluación y promoción de estudiantes				
Diseño curricular				
Coordinación de profesores				
Abordaje de las diferencias entre estudiantes				
Relaciones con la comunidad				
Educación de padres				
Planificación estratégica				
Comparación de sistemas educativos entre comunidades autonómicas				
Diseño organizacional				
Cambio en las organizaciones				

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directivos Parte A

18. ¿Qué procedimientos le parecen más útiles y factibles para llevar a cabo esa formación, en el caso de que la considere necesaria, dadas sus circunstancias personales, profesionales y de dedicación al centro? Dé un juicio sobre cada una de los procedimientos que se proponen.

Modalidades de formación para dirección	Muy adecuado	Adecuado	Nada adecuado
Liberación temporal total para formación con asistencia a cursos			
Institucionalizar reuniones y seminarios de trabajo entre directores			
Visitar centros que se consideren como "ejemplo" de buen funcionamiento			
Formación a través de material escrito			
Contar con la presencia de inspectores u otro personal de la Administración			
Contar con asesoría de personal especializado que pueda visitarme en mi centro			
Disponer de un servicio de asesoría al que consultar cuando uno lo precise			
Formación a distancia por Internet			
Formación semipresencial por Internet con encuentros periódicos			
Otras (describir):			

19. ¿Qué obstáculos percibe usted actualmente para desempeñar la función de director?

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directores Parte B

B) TAREAS DE LA DIRECCIÓN DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACIÓN POR COMPETENCIAS

A continuación le sugerimos un listado de acciones que podría asumir la dirección de un instituto en caso de proponerse llevar adelante un cambio. En particular se consulta por la puesta en marcha de la evaluación por competencias regulada por la LOE. Pretendemos obtener una valoración de lo que representan para cada directivo y para el orientador, dada su experiencia. Le pedimos que evalúe los diferentes cometidos a los que un directivo puede dedicar su tiempo y esfuerzos de acuerdo con cada una de las dimensiones o aspectos que le proponemos:

A) Según crea usted que cada una de las actividades le incumbe o no a su función de director.

B) Según crea que son más o menos importantes para el buen funcionamiento de un centro.

C) Apreciando la frecuencia con que ejerce usted cada una de esas tareas.

D) Según el grado de conflictividad que usted encuentra en el ejercicio de cada una de ellas.

Para responder basta con que tache los números que mejor representan las valoraciones que esas tareas le merecen en cada una de las columnas

Ejemplo:																			
Dar sugerencias sobre contenidos de la asignatura o del área que imparte el profesor										A		B		C		D			
										1	2	3	4	1	2	3	4	1	2
Si estas fueran sus respuestas, significaría que usted cree que dar sugerencias sobre contenidos es discutible que esa sea una labor del director, que considera que es muy importante para el buen funcionamiento del centro, que lo hace usted alguna vez y que cuando lo hace le produce alta conflictividad.																			

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directores Parte B

B) TAREAS DE LA DIRECCION DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACION POR COMPETENCIAS																			
Pregunta	Actividades de la Dirección	A				B				C				D					
		¿Le incumbe?				Para el buen funcionamiento es:				Frecuencia de su práctica				Conflictividad					
		1. No, en absoluto	2. Es discutible	3. No siempre	4. Sí, plenamente	1.Poco importante	2.Algo importante	3. Bastante importante	4.Muy importante	1. Ninguna	2. Alguna	3. Bastante	4. Continua	1. Nula	2. Media	3. Alta	4.- Muy alta		
01	Dar la orientación general para la implementación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
02	Sugerir criterios transversales de la evaluación por competencias	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
03	Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
04	Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
05	Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
06	Delegar la formulación concreta de los criterios	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
07	Tomar medidas para que todos los profesores planteen un nivel de exigencia parecido	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
08	Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
09	Formar un equipo con profesores que actúen como líderes facilitadores de consensos en el claustro	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
10	Brindar información a las familias sobre objetivos, metas y plazos y los resultados esperados con el cambio	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
11	Preocuparse y procurar que en el centro sea alto el rendimiento académico de los estudiantes.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
12	Proponer las metas intermedias y finales	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
13	Negociar apoyos externos con programas financiados por la AE	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
14	Intervenir como mediador cuando hay posiciones encontradas entre profesores de diferentes asignaturas	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
15	Favorecer un clima de trabajo y de buenas relaciones entre profesores	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		
16	Atribuir responsabilidades específicas y plazos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4		

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directores Parte B

B) TAREAS DE LA DIRECCION DE CARA A IMPLEMENTAR LA EVALUACION POR COMPETENCIAS																	
Pregunta	Actividades de la Dirección	A				B				C				D			
		¿Le incumbe?				Para el buen funcionamiento es:				Frecuencia de su práctica				Conflictividad			
		1. No, en absoluto	2. Es discutible	3. No siempre	4. Si, plenamente	1.Poco importante	2.Algo importante	3. Bastante importante	4.Muy importante	1. Ninguna	2. Alguna	3. Bastante	4. Continua	1. Nula	2. Media	3. Alta	4.- Muy alta
17	Ayudar a profesores en problemas de carácter profesional	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
18	Informar al claustro de los progresos	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
19	Promover éxitos intermedios. P.e.: incorporar, paulatinamente y en forma transversal, las competencias una a una	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
20	Mantener frecuentes y fluidas relaciones con los padres	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
21	Formarse en evaluación por competencias	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
22	Ocuparse personalmente de que cada profesor cumpla con sus compromisos en la implementación puntualmente	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
23	Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
24	Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
25	Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
26	Diseñar la planificación estratégica del cambio del modelo de evaluación	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
27	Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
28	Trasladar el tema a los departamentos o equipos de ciclo sin más	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
29	Mantener contactos con la AE para adaptar sus directrices y criterios a la especificidad del IES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
30	Procurar la relación con otros IES	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
31	Procurar que el centro tenga una imagen propia y destaque entre los demás	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
32	Valorar la oferta editorial	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
33	Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
34	Orientar la aplicación de las directrices y criterios de la AE	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

Cuestionario a Directores Parte B

¿Considera que el director podría delegar alguna de estas actividades?	SE PUEDE DELEGAR	NO SE PUEDE DELEGAR
Estimular las conexiones y coordinación entre profesores de diferentes áreas o asignaturas		
Sugerir cambios en la metodología de cada profesor en orden a facilitar la evaluación por competencias		
Mostrar interés por la forma de evaluar que tiene cada profesor		
Delegar la formulación concreta de los criterios		
Obtener información y asesoramiento externo para capacitar al claustro		
Brindar información a las familias sobre objetivos, metas y plazos y los resultados esperados con el cambio		
Informar al claustro de los progresos		
Ocuparse personalmente de que cada profesor cumpla con sus compromisos en la implementación puntualmente		
Recordar las tareas pendientes de realizar, el cumplimiento de acuerdos tomados, etc.		
Desarrollar algún procedimiento de evaluación del proyecto		
Hacer llegar a cada profesor la información que se recibe en el centro sobre evaluación por competencias		
Transmitir a los profesores información de reuniones con los padres: sus preocupaciones, deseos, protestas, etc.		
Trasladar el tema a los departamentos sin más		
Valorar la oferta editorial		
Ocuparse de ver qué necesidades tienen los profesores de recursos y materiales		

Análisis de la gestión... Rufino González - Alberto Picón

8.4 Anexo D. Citas del camino

8.4.1 Citas del camino acerca del trabajo de recolección de datos

8.4.2 Citas del camino acerca de percepciones sobre los directores

8.4.3 Citas del camino acerca de percepciones sobre la AE

8.4.4 Citas del camino acerca de prácticas en los IES

8.4.1 Citas del camino acerca del trabajo de recolección de datos

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS	
Fragmento	Fuente digital
Estoy en (...) saliendo. Resulta que el director está entrando y saliendo, para decirlo así, porque tiene a la esposa internada y en una condición que... bueno.... Le demanda toda su atención. Entonces, me voy. Voy a pensar despacito y voy a ver si...coordino con Rufino mandarles un mensaje, y hablé con la Secretaria, (...), después me fijo el nombre. Entonces... bien... vamos a ver qué hacemos. Quizás le damos sin plazo, o.... tratamos de hacer algún acuerdo. Pero me gustaría poder contar con ellos también. Anoto esto como ejemplo de la cantidad de cosas que pueden pasar	10322
visité (...). El director me dijo que me lo pone en el correo	10324
En (...) la directora estaba de salida didáctica con los alumnos, entonces capaz que le pongo un correo o la llamo por teléfono para mejor concertar	10324
en (...), estuve con los dos directores y quedé en recoger la semana que viene	10324
¡En (...)! Que queda al lado de (...). Y el director también me acordó para el viernes de la semana que viene	10324
la recomendación que me hizo de tomar pequeñas notas de viaje, más profundas o más detalladas que las que estoy tomando. Piensa él, que con el tiempo, al revisarlas, podrían iluminar algunas ideas. O incluso servir para hacer una especie de anecdotario o un decálogo de las necesidades que tiene... a la búsqueda de información un doctorando. Y sí, yo me doy cuenta que tiene razón. Que tendría que detallar más algunas cosas, como lo que me pasó con la inspección	10328 1
Me fui al otro centro que está en el medio de la ciudad, en el centro. Y yo sinceramente, no tenía idea – o sea es un IES, ahora son todos IES – pero, hasta que el director, que me atendió con una amabilidad extraordinaria, me dio un recorrido, no caí en la cuenta de que originalmente ese IES era un centro de formación profesional (...) lleva veinte años como profesor allí. Y muy receptivo... Bueno... Magnífico. Me recorrió todo el centro. Quedé encantado. Aprendí muchas cosas. Algunas las voy a comentar, después.	10328 2
Fui al otro centro que está a la vuelta: (...) No estaba el director. (...) Estaba en una reunión. Al final pudimos conversar (...) y también estuvimos muy cómodos, fue receptivo, este... y quedamos después mostrándome una exposición de los alumnos del centro	10328 2
me pongo en camino al IES que me quedaba pendiente hasta las cinco de la tarde. (...) estuve allí dos horas, esperando al director, llegó y en cinco minutos lo resolvimos. Por supuesto. Y después voy a pasar por ahí. (...) pasando por (...), ya sabía que no iba a encontrar a nadie. Entonces, lo único que hice fue conocer el espacio, para ir al otro día rápidamente sin problemas y no perderme.	10328 2

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
<p>Uno está totalmente cerrado y el otro me encuentro con él, que está abierto. Cinco y media de la tarde. Entro. (...) le pregunto a estas señoras que estaban limpiando '¿Está el director?', Sí, está... con alguien ahí'. Efectivamente. Entonces yo me hice la idea que el director estaba con alguien de la administración porque si la puerta estaba abierta, las luces prendidas... Fenómeno. Entonces, me quedo esperando un poco allí. Cuando me pareció que ya había esperado tanto tiempo como el que yo iba a gastar en la entrevista (...) Golpeo. Entonces el director. 'Adelante'. Me asomo, nomás y le dije que venía a hablar con él. Me dice: 'Bueno, ahora no lo puedo atender'... .. Y... yo creí que... que era porque estaba con alguien. Me dice: 'Estoy acá desde las ocho de la mañana. Yo me tengo que ir ahora. Y ahora tengo que arreglar este problema. Un problema a esta muchacha y ahora no lo puedo atender. Venga mañana'. Yo le dije... Entonces yo pienso, bueno, por lo menos estoy acá y ya lo encontré. Estoy tratando de acordar una reunión para mañana. Le digo: 'Bueno, muy bien. Vengo mañana. No hay problema. Por lo menos – pensé – estamos acordando la reunión para mañana. ¿A qué hora vengo?'. 'Estoy toda la mañana. Venga de mañana'. Pero el tono era más bien hosco. Estaba fastidiado porque se ve que estaba más tiempo del que acostumbra... entonces me dice: 'Yo vengo por acá a las nueve menos cuarto'. 'Perfecto, yo vengo por acá a las nueve menos cuarto. Por lo menos estamos acordando la reunión, ya con eso es suficiente'. 'Yo vengo de tal lado' (...) al otro día, cuando llegué, a primera hora, era otra persona. Era muy amable... tratando de explicarme que había estado todo el día... que realmente no podía atenderme, porque.... Entonces, el tono era totalmente conciliador y muy amable. Bueno, estuvo de acuerdo en participar</p>	10328 2
<p>(...) me parece anecdótico y me quedo pensando si la misma actitud me podría llegar a pasar con la inspectora, esa que me pareció que me trató tan secamente y con tantas trabas, y cuando se lo planteé a Rufino, me dijo que no. Que en general la inspección... ellos tienen un nombre para esa gente y que son así, en general, normalmente</p>	10328 2
<p>(...) vienen prácticamente todos los días a Lugo, porque alguno es de acá, de Lugo, directamente me van a traer ellos el sobre con las respuestas. Lo que me viene bárbaro porque – voy a poner el caso de (...), que también se ofreció – son lugares que tengo que ir expresamente ahí. En el caso de (...) porque es la punta de la ruta. Y en el caso de (...) porque tuve que ir expresamente. O sea que me ahorro ciento veinte kilómetros</p>	10328 4
<p>(...) dejé el grabador en la mochila en el auto. Entonces voy a comentar brevemente lo que recuerdo. Muy bien recibido (...) Me atendió muy bien. Con entusiasmo. Según entendí yo, tiene poco tiempo aquí</p>	10329 1
<p>Escuché los comentarios de ella casi tanto tiempo como fue mi explicación de la propuesta</p>	10329 1
<p>(...) me lo manda por correo</p>	10329 1
<p>(...) la directora y me pide unos días más, hasta el miércoles que viene</p>	10329 2
<p>(...) me comentaba que... eh... la gente que tenía que llenar la encuesta ha dejado preguntas sin responder porque no entiende el sentido de lo que le están preguntando (...) pensé que lo había resuelto. Por otro lado podría sugerir que no tienen idea del tema y de ahí que no entiendan la pregunta o que trabajamos en un marco de referencia diferente. Voy a tener que consultarlo con Rufino.</p>	10329 2

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
Me dice que no pudo terminar. Dice que se sentía incómodo [por no cumplir el plazo]. Hasta me ofreció enviarlo por correo. (...) Acordamos que paso el jueves a recogerlo y me resulta interesante que es el segundo caso y que no tengo... este... bueno... la encuesta.	10329 3
No pudieron completarlo por diferentes causas, una de ellas fue que la Directora se olvidó de entregarle la encuesta a alguien, y me cuenta que están con bastante trabajo (...) quedamos para la semana que viene, y cuando los tenga todos, me pone un correo	10329 4
Parece que tienen un par de encuestas de cuestionarios más. Uno de ellos en línea	10329 4
(...) como conclusión, creo que más que de juntarlos, me tendría que preocupar de hacer la distribución, es decir, hoy llevé uno, pero como había acordado de la semana, en vez de estar distribuyendo por allí, estoy juntando. Y bueno, quizás me hubiera convenido más distribuir. Vamos a ver, entonces, si hago eso, y suspenso la recolección, para decirlo de alguna manera, o les pongo un correo, si puedo ir a buscarlos. O llamar por teléfono	10329 4
(...) no me sirvieron de nada las indicaciones que me había hecho en Google. Al final llegué por las señas de dos personas. Y voy a llegar al siguiente centro de la misma manera	10330 1
El director me atendió, en cinco minutos me dice que sí, que cómo no, que me los manda por correo. Notable ¡En dos o tres días! Estoy emocionado. Y también estoy, por ejemplo, con (...), que me mandó un correo [electrónico avisando] que ya me los mandó	10330 1
Estoy en el despacho del director. Tiene las persianas bajas, es una cortina veneciana, la tiene cerrada, y cuatro pares de tubos luz prendidos. No sé si por mí o estaban prendidos cuando llegué. No contestan los correos o no los abren desde el viernes. Hoy es miércoles. No sé lo que significa eso, pero son datos que quiero marcar. Y por la hora que sale de clase, presumo que es profesor de alguna asignatura de tecnología o algo similar, de taller [20111210. El director anota Técnico Especialista en su Ficha Inicial].	10330 3
Estoy saliendo de (...) y tengo que hacer este comentario porque es exactamente al revés de lo que planteé mientras esperaba. ¡Porque tengo una entrevista de noventa minutos que ha sido notable!	10330 5
(...) no tengo que volver por (...) porque los dos IES de aquí me ofrecieron enviar por correo las encuestas	10330 5
La directora aceptó. Me quedé conversando un poquito con ella. Incluso me dijo que me va a mandar por correo. Me alegro. Es su último año.	10330 6
Los dos directores con que me entrevisté y el tercero, que era de (...), que no me quedé a hablar con él (...) habían recibido el correo y lo habían leído. Entonces los tres estaban disponibles para entrevistarse. De hecho tuve una brevísima entrevista con el director de (...) Pero también podía haber sacado una entrevista [más extensa]	10330 9
(...) la oferta que me ha hecho este director, (...), – notable – porque... (...) yo le dije que teníamos... que todavía estaba diseñando, por ejemplo, el focus group, el grupo de referencia para la discusión, así que... este... bueno, eso. ¡Notable!	10330 9
Concluyo que si reciben el correo y lo leen a tiempo, me están esperando y son muy receptivos	10330 9

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
(...) al final encontré el IES de (...). Vine porque quería ubicarlo, nada más. Y resulta que me dicen que a las cuatro viene el director. Así que voy a la cafetería y voy a tomar algo, y me entrevisto	10330 10
(...) me llevo una linda conversación. Lamento que no me llevé una del otro director también, pero porque quería venir acá. Hay que seleccionar, y bueno... En una especie de selección aleatoria, bueno, llevo esta.	10331 2
(...) la Directora y la Secretaria están de viaje con unos chicos, a Suiza. La semana que vienen, entonces, ahí los visitaré	10331 5
(...) es muy temprano, no está el director y no va a estar hasta las doce menos cuarto. Dudo que llegue hoy, pero ya tengo el horario del lunes. El lunes entra doce menos cuarto y se va cinco y cuarto o cinco y media. Así que de repente, eso me da (...) certeza	10401 1
(...) lo único que tengo por acuerdo es: que si no les interesa participar, simplemente marquen el nombre del cargo, y que me lo va a mandar antes de Semana Santa.	10404 1
(...) saliendo del (...), con tres formularios llenos. Falta la Secretaria y falta la Orientadora. Acordé que me los mande por correo [20111213 Nunca volvió]	10404 2
(...) me está faltando, entonces jefe de estudio y orientador, que acordé que me los manden por correo [20111213 Nunca volvió]	10404 3
'Parece que la del Orientador sí está'. Subo a recoger la encuesta. Resulta que lo que tenía era otra encuesta que está haciendo la USC, desde Santiago. Pero, respecto de la mía, ni siquiera la conoce. Dato interesante. Lo que supone que en algunos casos los orientadores pueden no haber recibido el ejemplar y se me diga que no lo llenó. Tengo que tener presente eso.	10404 4
(...) saliendo de (...) con un sobre que tiene dos encuestas: director y orientadora. Salgo y vuelvo, de casualidad, entonces me encuentro con la Jefa de Estudios, y me dice que está faltando el de ella, que lo tiene, y me explica porqué no me lo pudieron hacer todavía. Y es correcto. Porque estuvieron de viaje con los alumnos. Y estuvieron con las pruebas de ciclos. Entonces, no lo pudieron terminar, o se le pasó de largo. Me dijo que esta misma semana me lo envía por correo. Ella misma me hizo la propuesta. Le dije que fantástico. Y que no se agobie. Que con tal de que llegue antes de Semana Santa, que se tome el tiempo que precise. Y me aseguró que lo manda. [20111210. Llegó a tiempo]	10404 5
Me trataron con tanta amabilidad que la verdad, estoy sorprendido. Ahora estaba con el Director y el Jefe de Estudios. Bueno, salgo. Es decir... han sido muy receptivos. Ese es el punto. Quedan dos pendientes. Me los van a mandar. Lo que dije antes del Orientador es correcto. Vino conmigo al auto y le di un formulario, por las dudas que se haya perdido, y se lo van a dar [20111210 Nunca volvió]	10404 6
'Te esperaba el viernes' [para recoger]. Le expliqué que tuve que ir a otra ciudad porque se había movido el calendario, y me dice: 'Si hubiera sabido, te lo mandaba por correo, porque además acá hay gente que vive en Lugo'.	10404 7
Estoy en (...), en el primer IES, que me iba a llevar el material el lunes. Todavía no lo recibí. Fui, pero el Director estaba en clase	10404 8

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
(...) podía haber llamado por teléfono y consultar a qué hora podía ver al Director, y ahí decidía si me quedaba a esperar o no. Presumir que el Director está siempre, de mañana, es un error. El Director viene a diferentes horarios, según su conveniencia, pero no hay una forma permanente... un horario de que siempre están de mañana	10404 10
(...) me llevo unos conceptos del Director. Pensé que no salían, pero al final, los tuve. Quedamos en que me lleva...	10404 12
Me manda por correo la semana que viene, lo que tenga	10405 1
(...) orientadora suplente, porque la titular está con licencia por maternidad. Entonces, acordamos en que sí, me sirve que sea ésta [20111213. Se recibió y procesó]	10405 1
No logré sacarle información, en el sentido de provocarle que me comentara algo. Lo que me sugiere... lo que me sugiere que es nueva, en el cargo. Pero, ya me enteraré con la encuesta [20111213. Era su cuarto año y no tenía intenciones de postularse. Hay otro equipo directivo]	10405 1
Estuve con la Directora. Me hablé todo, pero no logré sacarle declaraciones. Las mujeres son más discretas que los hombres, o tiene menos confianza, o desconfían, directamente. Entonces, traté por... varias formas de que si quería comentar alguna cosa, y... 'No' (131966). Y menos grabarla.	10405 2
(...) me lo mandan antes de Semana Santa, por correo	10405 3
La directora me recibió. Van a tratar de participar	10405 3
(...) jefa de estudios está de baja y le nombraron una hace dos días. Entonces, estuvimos conversando si era válido o no. Le contesté que sí, porque era una realidad [20111213. Devolvió el sobre como se entregó]	10405 3
(...) el Director, me había dejado el sobre en la conserjería	10405 4
(...) se olvidó, o no se lo pasó al Orientador. Porque es un suplente que vino hace pocos días. Yo dije que servía igual, porque era un dato de la realidad... Lo mismo que me pasó con el centro anterior. Quedó en mandármelo [20111213. Nunca llegó]	10405 4
(...) le decía que la diferencia con Uruguay es que hay cuerpo de directores.	10405 5
Recogí los formularios, las encuestas llenas. El Jefe de Estudios está de baja y queda la Secretaria, que está pendiente, entonces voy a volver mañana	10406 4
(...) la Directora de ninguna manera quiso que registrara una conversación muy interesante que tuvimos	10406 4
(...) capaz que para mañana podemos registrar algo. Sin embargo, cuando se lo comenté me volvió a preguntar si había grabado algo, porque le preocupaba que a pesar de que me dijo que no, yo hubiera dejado prendida la grabadora. Entonces, eso me sugiere que hay cierta tensión en algún punto	10406 4
(...) el conserje me dice: 'En realidad parece que lo que es, es una reunión de trabajo que la hacen allí'. Y yo reconocí esa modalidad de haberla visto en (...). Entonces no tuve problema en esperar	10406 5

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
(...) me atendió la Secretaria, (...), y con la que yo ya había tenido un encuentro. Entonces me preguntó otra vez por el correo. Yo le dije cuándo lo había enviado: el mismo día que había estado allí con ella. Y... tuve la impresión, y además después me lo dijo expresamente... Bueno, primero tuve la impresión tremendista de que me estaban dando salida, pero después, me dijo que no, me dijo (sonrisa), mejor dicho: me planteó que... bueno, no voy a decir la frase exacta porque no la voy a recordar, pero sí, que lo que yo percibí en su actitud fue que se sentía mal porque yo rebotara tantas veces y no encontrara nunca al Director y que había ido ya en sucesivas oportunidades	10406 5
Lo que sí logré... Estas visitas, ahí sí me doy cuenta,... que efectivamente buscara. Porque vino y me preguntó desde qué servidor lo estaba mandando y yo pude ver, desde el hall, que ella estaba trabajando en su computadora y de repente tenía en la mano la carta que mandó Rufino. Entonces digo, 'Bueno, primera vez que la van a leer. Por lo menos eso	10406 5
(...) y me dijo que se la iba a dejar al Director. Obviamente ya la había leído detenidamente. Cuando yo le sugería que de repente, no lo había hecho con ningún otro centro, pero que si le parecía que hablara con alguna otra persona... Ella me dijo que eso mejor que lo atendiera el Director. Lo que es correcto y es la razón por la que siempre hablamos primero con el director	10406 5
(...) se la iba a poner, la carta, arriba del escritorio, para que la viera, de manera que por lo menos ahora ya sabrán de qué se trata	10406 5
(...) voy a seguir insistiendo, a ver si tengo suerte esta semana y para la que viene logro que lo completen, el cuestionario. Por lo menos completar las entregas a todos los centros.	10406 5
Eso era lo que quería plantear. Es decir, ahora, con mis visitas y mi paciencia creo, y mi paciencia sobre todo, y la actitud de estar dispuesto, de esperar... creo que... he creado, o por lo menos ha resultado en... no es que yo haya logrado porque lo traté de hacer a propósito, pero sí creo que se generó un sentimiento de receptividad a la propuesta, por lo menos a leerla. Hace... ¡Caramba! Desde el veintiuno, lo que significa al día de hoy catorce días, dieciséis, diecisiete... catorce, quince, dieciséis días que mandamos la carta y logramos que la imprimieran, por lo menos. Y seguramente se la va a encontrar el director y probablemente la lea. Así que ya estoy más cerca de poder tener un encuentro para poder presentar el tema. Más allá del resultado. Acá lo importante es presentarlo y si dicen que no, también es dato... Así que, bueno, creo que hoy, en ese sentido tuve éxito en mover el estatus hacia adelante. Por lo menos dar un paso... Con paciencia	10406 5
Termino de entregar la encuesta, de presentársela al Director. Efectivamente yo creo que tengo que confirmar mi opinión de ayer, en el sentido de que estos desencuentros fueron creando un sentimiento a favor de, y me prometió, o comprometió a su equipo a llenar la encuesta para el lunes	10407 1
(...) me llevo una impresión muy interesante [era el primer centro que visité y que tenía un proyecto de calidad, como los privados que conocía]	10407 1
(...) director estaba en examen y cuando salió, después del recreo, me dijo que el de él estaba pronto, iba a ver del de los compañeros. Entonces, parece que no tuvieron tiempo de hacerlo, todavía. Quedamos en que la semana que viene me avisa por correo cuando estén prontos. El de él, lo tengo conmigo. Lo interesante es que habíamos quedado en que	10407 3

Anexo D1: CITAS DEL CAMINO ACERCA DEL TRABAJO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Fragmento	Fuente digital
estaban prontos para el viernes pasado.	
Tengo la encuesta del director. Y el resto del equipo no contestó, por el momento. Supongo que eso va a ser permanente, pero, de todos modos, quedamos en un acuerdo políticamente correcto, de que, si alguno lo completa, me lo va a mandar	10407 4
Pienso que, al final, voy a tener algunos miembros del equipo directivo. Ya había tenido bajas en otros centros. Pero, si tengo a todos los directores, eso va a ser interesante. La idea mía de tener a todas estas personas, que vendrían a ser doscientas, está basada en tener más de cien para poder hablar de porcentajes. Porque cuarenta directivos, es tantos en cuarenta. No podemos hacer porcentajes. No es razonable, y además la teoría dice que no hay que hacerlo. De ahí que mi interés era tener más de cien personas. Y con doscientas, bueno, con un sesenta por ciento de respuestas, ya tendría más de cien. Esa es la razón. Que ya lo sé. No sé para qué lo digo de nuevo.	10407 4
(...) el hecho de haber venido, y tener la paciencia, como dice Rufino, compromete a la gente. Por lo menos me llevo el del Director	10407 5
Hay una especie de actuación políticamente correcta, que obliga, al que hablaste con él, a hacerla. El equipo directivo, el resto del equipo, como no se los presenté, no hablé con ellos, personalmente, se sienten en la libertad de no hacerlo, porque están ocupados con otras cosas. En realidad todos están ocupados con las mismas cosas. Eso es lo concreto.	10407 5
Conclusión. Hay que tomar notas muy específicas. Uno cree que va a recordarlo, porque está tan presente, cuando hace el acuerdo, y como es tan dinámico, que a medida que uno va haciendo entrevistas nuevas, o yendo a centros nuevos, con el caso este de investigación, esa dinámica lo lleva a uno a cambiar, a refinar, a ajustar, a tratar de hacer lo mejor, entonces, prácticamente todos los días está cambiando un poquito. Y ese cambiar un poquito significa que, de repente, a los cinco, seis días, lo que hice el día uno no es exactamente igual, y ya lo perdí de vista. Sobre todo los detalles que es donde está lo que hace a la efectividad del procedimiento. Por ejemplo, en este caso, la recolección de los datos.	10408 1
(...) me había dicho que para el lunes estaban, desde el jueves... Y entonces me explicó que surgieron una serie de situaciones que no había tenido en cuenta. Como que alguien se le iba a Madrid, la Secretaria. Que no tenía a la Orientadora. Total, que acordamos para el viernes.	10411 1
Me dice que no tenía dónde avisarme. Que no tenía un correo, o un teléfono. Le dije que el correo estaba en la carta, que encabezaba la encuesta.	10411 1
(...) quedamos para el viernes	10411 1
Me dice la Secretaria que se olvidó los papeles en la casa. Que me manda los papeles por el hijo, que trabaja en magisterio	10411 2

8.4.2 Citas del camino acerca de percepciones sobre los directores

Anexo D2: CITAS DEL CAMINO ACERCA DE PERCEPCIONES SOBRE LOS DIRECTORES	
Fragmento	Fuente
El director, que se llama (...), tiene bastante tiempo como director allí y me dice 'Yo decidí no renovar ahora porque dos años atrás pedí el traslado para (...) y entonces me dejaron aquí en comisión de servicio para que completara el período de dirección', porque por dos años le pidieron que se quedara	10328 1
Eran tres preguntas muy generales	10328 1
(...) me comentaba que (...) la directora de (...), había hecho un gran trabajo. Entonces, teóricamente, no lo tengo que volver a ver porque me va a traer las encuestas. Pero me quedé pensando que como yo tengo que ir al (...), tal vez podría conversar con él un poquito, aunque sea dos líneas. A ver por qué esa opinión que él tiene, de que (...) hizo un gran trabajo, o que lo levantó. Que sí, obviamente cuando yo estuve allí, tuve esa versión también. Pero me resulta interesante escucharla de alguien que está en un centro que no tiene nada que ver y que... e... se ha formado la misma opinión	10328 1
(...) me dijeron 'No, no. No está. El director vino, pero salió', me dijeron, 'y como él va a llevar la oferta del centro a una localidad cercana que es donde él vive, seguramente se va a quedar a almorzar en la casa, porque tiene clase a las cinco de la tarde'	10328 2
Me fui al otro centro que está en el medio de la ciudad, en el centro. Y yo sinceramente, no tenía idea – o sea es un IES, ahora son todos IES – pero, hasta que el director, que me atendió con una amabilidad extraordinaria, me dio un recorrido, no caí en la cuenta de que originalmente ese IES era un centro de formación profesional (...) lleva veinte años como profesor allí. Y muy receptivo... Bueno... Magnífico. Me recorrió todo el centro. Quedé encantado. Aprendí muchas cosas. Algunas las voy a comentar, después.	10328 2
Fui al otro centro que está a la vuelta: (...) No estaba el director. (...) Estaba en una reunión. Al final pudimos conversar (...) y también estuvimos muy cómodos, fue receptivo, este... y quedamos después mostrándome una exposición de los alumnos del centros	10328 2
Uno está totalmente cerrado y el otro me encuentro con él, que está abierto. Cinco y media de la tarde. Entro. (...) le pregunto a estas señoras que estaban limpiando '¿Está el director?', Sí, está... con alguien ahí'. Efectivamente. Entonces yo me hice la idea que el director estaba con alguien de la administración porque si la puerta estaba abierta, las luces prendidas... Fenómeno. Entonces, me quedo esperando un poco allí. Cuando me pareció que ya había esperado tanto tiempo como el que yo iba a gastar en la entrevista (...) Golpeo. Entonces el director. 'Adelante'. Me asomo, nomás y le dije que venía a hablar con él. Me dice: 'Bueno, ahora no lo puedo atender'... ... Y... yo creí que... que era porque estaba con alguien. Me dice: 'Estoy acá desde las ocho de la mañana. Yo me tengo que ir ahora. Y ahora tengo que arreglar este problema. Un problema a esta muchacha y ahora no lo puedo atender. Venga mañana'. Yo le dije... Entonces yo digo, bueno, ta, por lo menos estoy acá y ya lo encontré. Estoy tratando de acordar una reunión para mañana. Le digo: 'Bueno, muy bien. Vengo mañana. No hay problema. Por lo menos – pensé – estamos acor-	10328 2

dando la reunión para mañana. ¿A qué hora vengo?'. 'Estoy toda la mañana. Venga de mañana'. Pero el tono era más bien hosco. Estaba fastidiado porque se ve que estaba más tiempo del que acostumbra... entonces me dice. 'Yo vengo por acá a las nueve menos cuarto'. 'Perfecto, yo vengo por acá a las nueve menos cuarto. Por lo menos estamos acordando la reunión, ya con eso es suficiente'. 'Yo vengo de tal lado' (...) al otro día, cuando llegué, a primera hora, era otra persona. Era muy amable... tratando de explicarme que había estado todo el día... que realmente no podía atenderme, porque.... Entonces, el tono era totalmente conciliador y muy amable. Bueno, estuvo de acuerdo en participar	
He notado, muy interesante, que los directores que muestran los centros, donde tuve las observaciones y algunos otros me han mostrado, me muestran lo que han estado haciendo por el centro. Pero, cuando me muestran las cosas nuevas del centro, me encuentro que tiene cosas similares. Y, mirando con un ojo más aguzado, me doy cuenta de que muchas de esas cosas son proyectos que vienen desde afuera: el proyecto de las bibliotecas, el proyecto de los mobiliarios, los proyectos de las taquillas para los alumnos. Todos tienen las mismas taquillas. Todos tienen las mismas mesas para biblioteca. Y todos tienen los mismos carteles para biblioteca. Entonces, si bien son cosas buenas del centro, la forma en que las presentan los directores, hace suponer que son esfuerzos propios del centro, y no que se trata de iniciativas centralizadas que han recaído en el centro de cada cual y las han llevado adelante.	10328 3
(...) la directora del centro de allí, que se llama (...), y... bueno, va a participar. Me recibió muy bien	10328 4
(...) vienen prácticamente todos los días a Lugo, porque alguno es de acá, de Lugo, directamente me van a traer ellos el sobre con las respuestas. Lo que me viene bárbaro porque – voy a poner el caso de (...), que también se ofreció – son lugares que tengo que ir expresamente ahí. En el caso de (...) porque es la punta de la ruta. Y en el caso de (...) porque tuve que ir expresamente. O sea que me ahorro ciento veinte kilómetros	10328 4
(...) dejé el grabador en la mochila en el auto. Entonces voy a comentar brevemente lo que recuerdo. Muy bien recibido (...) Me atendió muy bien. Con entusiasmo. Según entendí yo, tiene poco tiempo aquí	10329 1
(...) ha habido una renovación importante del... del claustro y en plazas definitivas, entonces eso marca que por bastante tiempo van a estar acá. Y entonces, a partir de esa realidad....entonces me recuerdo el trabajo que leí de (...) ayer... esa realidad hace que cambien los comportamientos y entonces, si no entiendo mal, pasando raya, todos están tratando de que las cosas salgan lo mejor posible (148200)	10329 1
(...) que 'una cosa que ayuda a la innovación y a que haya cambios rápidamente, o por lo menos sucesivos cambios o muchos cambios, mucha innovación es darle participación a los docentes nuevos que llegan, jóvenes'. Y de esta manera: dice ella 'ser permeable a las iniciativas'. 'El local es muy difícil para no pasarse para un lado ni para el otro', dice ella. Y eso, piensa que ha sido lo que ha resultado exitoso. A su vez, me explica que el centro es un referente para el programa PROA y que es un lugar, el único centro, según ella me cuenta, donde el apoyo extraclase o fuera del turno lo hacen los propios docentes efectivos del centro y no monitores que vienen de fuera y que atienden lo que consideran que es importante o problemático. Eso cree que ha probado un éxito y me da como ejemplo que les preocupa a ellos mucho, el... el PCPI y el PDC y que ahora tiene bachillerato chiquilines o alumnos por los que nadie daba nada en su momento (148200)	10329 1
(...) nuestra preocupación es que todos los alumnos completen, terminen... (148200)	10329 1
¡Qué notable, cuanto más lejos...! (...) En cambio, estoy allí en Lugo y no me... y	10330 1

<p>todavía no les dio el tiempo. Entonces... para sopesar: está más lejos, entonces que se preocupen o se interesen es un estímulo. Bien. Puede ser eso. Alternativa dos. Los que están el Lugo los tiene la inspección 'en la máquina', siempre pidiéndoles cosas y constantemente con controles, entonces, bueno... por más que les interese (...) un centro me planteó 'Sí, ya tenemos dos o tres cosas como esta'. De hecho en (...) me dijeron lo mismo: que les habían mandado, sin embargo, a ellos no los agobiaba. No sé. Quizás estar en la capital y cerca de la inspección crea un medioambiente de tensión</p>	
<p>Estoy en el despacho del director. Tiene las persianas bajas, es una cortina veneciana, la tiene cerrada, y cuatro pares de tubos luz prendidos. No sé si por mí o estaban prendidos cuando llegué. No contestan los correos o no los abren desde el viernes. Hoy es miércoles. No sé lo que significa eso, pero son datos que quiero marcar. Y por la hora que sale de clase, presumo que es profesor de alguna asignatura de tecnología o algo similar, de taller [20111210. El director anota Técnico Especialista en su Ficha Inicial].</p>	10330 3
<p>Estoy saliendo de (...) y tengo que hacer este comentario porque es exactamente al revés de lo que planteé mientras esperaba. ¡Porque tengo una entrevista de noventa minutos que ha sido notable!</p>	10330 5
<p>La directora aceptó. Me quedé conversando un poquito con ella. Incluso me dijo que me va a mandar por correo. Me alegro. Es su último año.</p>	10330 6
<p>(...) la oferta que me ha hecho este director, (...), – notable – porque... (...) yo le dije que teníamos... que todavía estaba diseñando, por ejemplo, el focus group, el grupo de referencia para la discusión, así que... este... bueno, eso. ¡Notable!</p>	10330 9
<p>Director del IES de (...) hace treinta y tres años. Tiene sesenta y tres y ahora está por la reelección, o mejor dicho, para que le renueven el mandato</p>	10330 12
<p>(...) este director está allí designado por la inspección por dos años, o sea como para completar el turno, el término, y prácticamente porque no tuvo más remedio. Algo así como que lo comprometieron para que... tomara: 'Porque yo no tengo proyecto, ni nada. Esto es de otra dirección. Yo estaba... La dirección renunció o algo por el estilo y yo estoy acá'. Tampoco indagué demasiado porque ya lo estaba retrasando</p>	10331 6
<p>(...) la directora de (...), me llevó a recorrer las instalaciones. Es un edificio de cuatro plantas, grandísimo. Y están en la modalidad de tener aula asignatura, y están bastante bien ambientadas. Es el primer año que lo hacen, y aparentemente, me decía, 'Esto no tiene vuelta atrás, porque a todos les está gustando'.</p>	10401 4
<p>(...) tiene como director a un señor que es el alcalde de la ciudad. Interesante, porque no siquiera me llegué a sentar. El Director estaba ya dispuesto porque estaba de guardia, entonces tenía que ver la entrada. Supongo que por eso estaba un poquito antes de la hora de comienzo. Y además de estar de guardia, faltó un profesor y se iba a hacer cargo de un grupo. Así que, ahí nomás, parado, le dejé. Él me dijo que no estaba muy interesado en participar, porque ahora está con otras cosas en la cabeza, por la campaña electoral. A su vez, me planteó que está un poco de director a la fuerza. Le comenté que me parecía muy interesante que estuviera así, y eso aumentaba el interés en la encuesta.</p>	10404 1
<p>Me trataron con tanta amabilidad que la verdad, estoy sorprendido. Ahora estaba con el director y el Jefe de Estudios. Bueno, salgo. Es decir... han sido muy receptivos. Ese es el punto. Quedan dos pendientes. Me los van a mandar. Lo que dije antes del Orientador es correcto. Vino conmigo al auto y le di un formulario, por las dudas que se haya perdido, y se lo van a dar [20111210 Nunca volvió]</p>	10404 6

No logré sacarle información, en el sentido de provocarle que me comentara algo. Lo que me sugiere... lo que me sugiere que es nueva, en el cargo. Pero, ya me enteraré con la encuesta [20111213. Era su cuarto año y no tenía intenciones de postularse. Hay otro equipo directivo]	10405 1
Estuve con la Directora. Me hablé todo, pero no logré sacarle declaraciones. Las mujeres son más discretas que los hombres, o tiene menos confianza, o desconfían, directamente. Entonces, traté por... varias formas de que si quería comentar alguna cosa, y... 'No'. Y menos grabarla.	10405 2
Entonces me decía: 'Pero cuando se hacen directores, son directores para siempre'. Entonces, recién ahora caigo en la cuenta de que uno de los problemas, o probablemente, el más importante problema de no asumir la dirección, no es lo que hagan durante la dirección, sino lo que pase después que la dejen. Ese es el punto. El después	10405 5
Los cuatro formularios fueron devueltos en blanco y sin remitente. Me pregunto si habrá consultado con su Inspector o si habrá sido idea propia.	10405 5
(...) la Directora de ninguna manera quiso que registrara una conversación muy interesante que tuvimos	10406 4
Me expresaba, que me pareció muy interesante, cómo es que se siente y qué cosas ha descubierto, en el sentido de cosas que no conocía y que... actitudes de personas, que no esperaba. Ella me insistió varias veces, a lo largo de la conversación, que ella es ella misma - yo digo que ella siente que no cambió - y que cambiaron otras personas	10406 4
(...) noté cierta angustia, pero no angustia en el sentido de descontrol emocional, sino en el sentido de que la... lo que las personas... este... ... lo que las personas están haciendo, digamos así,... no se ajusta a la expectativa que ella tenía de acuerdo a lo que las conoce. Una cosa así. Y también, acerca de algunas actitudes de otras personas en el sentido de que, por ejemplo, le viene con cuentos, como me comentaba ella, y algo así como que se preocupan o le dan demasiada importancia a ciertos detalles en vez de tener una perspectiva más amplia de alternativas	10406 4
(...) capaz que para mañana podemos registrar algo. Sin embargo, cuando se lo comenté me volvió a preguntar si había grabado algo, porque le preocupaba que a pesar de que me dijo que no, yo hubiera dejado prendida la grabadora. Entonces, eso me sugiere que hay cierta tensión en algún punto	10406 4
(...) me encuentro con una pelea o un connato de pelea de chicos, supongo que de la ESO y entonces, el portero que estaba allí afuera o el conserje - y justo después salió afuera la directora - bueno, no sé si se cambiaron de lugar o se disolvió. Ella dice que se disolvió, yo escucho por ahí que unos chicos hablan de un nuevo lugar de encuentro. Pero bueno, está bien, acepto lo que me dice. Entonces me comenta: 'Yo siempre salgo a la puerta. Hoy no salí' (...) otro parecido más, con la experiencia de Uruguay	10406 4
(...) lo que me importaba era dos cosas: su... un tema de relacionamiento y actitudes de las personas que ella percibe, ahora, diferente y la presión para registrar nada	10406 4
(...) el director no da clase	10406 5
Hay una especie de actuación políticamente correcta, que obliga, al que hablaste con él, a hacerla. El equipo directivo, el resto del equipo, como no se los presenté, no hablé con ellos, personalmente, se sienten en la libertad de no hacerlo, porque están ocupados con otras cosas. En realidad todos están ocupados con las mismas cosas. Eso es lo concreto. (...)	10407 5

8.4.3 Citas del camino acerca de percepciones sobre la AE

Anexo D3: CITAS DEL CAMINO ACERCA DE PERCEPCIONES SOBRE LA AE	
Fragmento	Fuente
(...) en enero se le preguntó si iba a querer continuar. A partir de que quería o no continuar se le iba a hacer una evaluación de tres aspectos de su gestión y por parte del claustro y del consejo escolar. Y a partir de esa evaluación supongo que es la renovación automática. Y yo, bobo de mí, no presté atención a los aspectos	10328 1
Eran tres preguntas muy generales	10328 1
(...) me quedo pensando si la misma actitud me podría llegar a pasar con la inspectora, esa que me pareció que me trató tan secamente y con tantas trabas, y cuando se lo planteé a Rufino, me dijo que no	10328 2
(...) la forma en que presentan esas mejoras, o esas cosas buenas que tienen, da a entender que hubiera sido una iniciativa propia, y no que fue algo que vino de fuera.	10328 3
¡Qué notable, cuanto más lejos...! (...) En cambio, estoy allí en Lugo y no me... y todavía no les dio el tiempo. Entonces... para sopesar: está más lejos, entonces que se preocupen o se interesen es un estímulo. Bien. Puede ser eso. Alternativa dos. Los que están el Lugo los tiene la inspección 'en la máquina', siempre pidiéndoles cosas y constantemente con controles, entonces, bueno... por más que les interese (...) un centro me planteó 'Sí, ya tenemos dos o tres cosas como esta' (186455). De hecho en (...) me dijeron lo mismo: que les habían mandado, sin embargo, a ellos no los agobiaba. No sé. Quizás estar en la capital y cerca de la inspección crea un medioambiente de tensión	10330 1
(...) este director está allí designado por la inspección por dos años, o sea como para completar el turno, el término, y prácticamente porque no tuvo más remedio. Algo así como que lo comprometieron para que... tomara: 'Porque yo no tengo proyecto, ni nada. Esto es de otra dirección. Yo estaba... La dirección renunció o algo por el estilo y yo estoy acá'. Tampoco indagué demasiado porque ya lo estaba retrasando	10331 6
(...) me dijo que no estaba muy interesado en participar, porque ahora está con otras cosas en la cabeza, por la campaña electoral. A su vez, me planteó que está un poco de director a la fuerza. Le comenté que me parecía muy interesante que estuviera así, y eso aumentaba el interés en la encuesta.	10404 1
Entonces me decía: 'Pero cuando se hacen directores, son directores para siempre'. Entonces, recién ahora caigo en la cuenta de que uno de los problemas, o probablemente, el más importante problema de no asumir la dirección, no es lo que hagan	10405 5

durante la dirección, sino lo que pase después que la dejen. Ese es el punto. El después	
(...) arriba del director, el que es permanente es el inspector. Entonces, el director funciona como fusible. El inspector es el que realmente manda. Pero manda en el sentido de poder real, y el director está allí apagando incendios. Y manteniendo la guardia y todo en orden. Siempre con la perspectiva de que lo dejen sin.	10405 5

8.4.4 Citas del camino acerca de prácticas en los IES

Anexo D4: CITAS DEL CAMINO ACERCA DE PRÁCTICAS EN LOS IES	
Fragmento	Fuente
(...) ha habido una renovación importante del... del claustro y en plazas definitivas, entonces eso marca que por bastante tiempo van a estar acá. Y entonces, a partir de esa realidad....entonces me recuerdo el trabajo que leí de (...) ayer... esa realidad hace que cambien los comportamientos y entonces, si no entiendo mal, pasando raya, todos están tratando de que las cosas salgan lo mejor posible (148200)	10329 1
(...) veo un edificio de tres plantas y digo que si tuviéramos en Uruguay, en este edificio habría no menos de mil quinientos o dos mil alumnos [20111210. 36 profesores y 200 alumnos: 133 de ESO, 67 de BAC].	10329 1
(...) la directora de (...) me llevó a recorrer las instalaciones. Es un edificio de cuatro plantas, grandísimo. Y están en la modalidad de tener aula asignatura, y están bastante bien ambientadas. Es el primer año que lo hacen, y aparentemente, me decía, 'Esto no tiene vuelta atrás, porque a todos les está gustando' (136248).	10401 4
(...) me dice: 'Si hubiera sabido, te lo mandaba por correo, porque además acá hay gente que vive en Lugo' (138189).	10404 7
Todos acá son de Lugo, así que alguno me los va a llevar (134315).	10404 12

8.5 Anexo E. Grupo de Discusión de Expertos - GDE

8.5.1 Carta de invitación

8.5.2 Carta de presentación del acuerdo

8.5.3 Acuerdo de participación – muestra

8.5.4 Carta presentando el documento preliminar

8.5.5 Documento preliminar

8.5.6 Horario de la jornada de simposios

8.5.7 Guión para orientar la reunión del GDE

8.5.8 Citas de los simposios

8.5.8.1 *Compromiso docente - Concepto*

8.5.8.2 *Compromiso docente - Análisis*

8.5.8.3 *Compromiso docente - Contextualización*

8.5.8.4 *Liderazgo pedagógico*

8.5.8.5 *Formación para la dirección de los IES*

8.5.9 Citas de la entrevista con el experto testigo

8.5.1 Carta de invitación



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo

Facultad de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, 10. 27002 Lugo. Teléfono: 982285865

Lugo, 18 de julio de 2011.

Señor Director del IES
Prof.
Presente.

Usted ha participado anteriormente en nuestra investigación, durante la etapa del trabajo de campo, y estamos muy agradecidos por su apoyo. Nuestro interés es contar con su colaboración en la siguiente etapa, si ello fuera posible.

Como parte de la investigación que describimos en el encabezamiento, hemos previsto trabajar con un grupo de discusión formado por seis directores y directoras de la Comunidad Autónoma de Galicia. La formación de este grupo de expertos tuvo en cuenta diferentes variables estudiadas en la investigación, lo cual ha demandado descartar y seleccionar posibles candidatos, en función de características propias del proyecto, al mismo tiempo que la necesidad de representar en el conjunto la variedad de situaciones a que han dado lugar las variables mencionadas.

En pocas palabras, los seis directores y directoras seleccionados forman un grupo único que satisface las necesidades del equipo investigador; y, por la misma razón, nos permitimos invitarlo y solicitarle que acepte integrar ese grupo. Su participación abarcaría algunas horas de un único día, para un encuentro y discusión con cinco colegas directores y el equipo investigador.

El propósito es aportar su experiencia y expectativas para orientar la investigación en relación con algunos de los temas abordados durante el trabajo de campo previo, o que surgieron de las respuestas de la población encuestada.

El encuentro tendría lugar el miércoles 21 de setiembre próximo desde las 10 de la mañana en Lugo. Hemos tenido en cuenta todos los detalles de modo que su participación no signifique ningún costo de su parte, para lo cual se le proveería de una dieta adecuada, así como de un documento que acredite su presencia. Como hemos expresado, nuestro principal interés es contar con su opinión a partir de su experiencia y expectativas como director, motivo por el cual esperamos que integre nuestro grupo de expertos.

Gracias por su valiosa ayuda y por el tiempo dedicado. Apreciamos que nos adelante su respuesta a esta invitación, por correo electrónico, a las direcciones que aparecen al pie; en lo posible, antes del 31 de julio.

Rufino González
Director del Proyecto
rufino.gonzalez@usc.es

Alberto Picón
Investigador
albertojosepicon@usc.es

8.5.2 Carta de presentación del acuerdo



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo

Facultad de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, 10. 27002 Lugo. Teléfono: 982285865

Lugo, 4 de agosto de 2011.

Lic. Marcelino Luna Almarza
Presente.

El equipo de investigación del proyecto que encabeza esta carta, le agradece su participación en el grupo de expertos que se reunirá en la Facultad de Formación de Profesorado (Campus Lugo) el próximo miércoles 21 de setiembre.

Con el propósito de consolidar dicha participación, hemos preparado un acuerdo, que acompaña la presente, con la finalidad de garantizar a cada director-experto condiciones de reserva y, o autoría de los emergentes que se produzcan; así como describir con precisión el alcance de la propuesta para su intervención en las actividades del grupo de expertos.

Le solicitamos que a su más breve conveniencia nos haga llegar un ejemplar del acuerdo con su firma.

Estamos a su disposición en todo momento para atender cualquier consulta que desee realizar, a través de las vías de comunicación que aparecen aquí, o en una entrevista a la que concurriremos con mucho gusto. Nuestro interés principal es contar con usted y que se sienta cómodo siendo parte del proyecto. El teléfono de Alberto Picón es 636713750. Las direcciones de correo electrónica aparecen al pie.

Aguardamos su pronta respuesta. Atentamente,

Rufino González
Director del Proyecto
rufino.gonzalez@usc.es

Alberto Picón
Investigador
alberto.jose.picon@usc.es

8.5.3 Acuerdo de participación – muestra



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo
Escuela Universitaria de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, 10. 27071 Lugo. Teléfono: 982285865

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN EN UN GRUPO DE DISCUSIÓN DE EXPERTOS

Rufino González y Alberto Picón, el equipo de investigación; y María Ángela Gómez Doval, acuerdan su participación en un grupo de expertos, en el marco del Proyecto de Investigación "Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional", auspiciado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela (USC).

El Equipo de Investigación:

1. Proveerá el material necesario y suficiente para desarrollar las tareas previstas.
2. Proveerá una dieta apropiada para abordar los gastos personales que demande la participación.
3. Mantendrá en reserva la identidad del experto o la experta según los usos académicos habituales en la USC.
4. Registrará las instancias de la discusión por cualquier medio audiovisual idóneo.
5. Entregará constancias de la participación en el grupo de expertos.

El experto o la experta:

1. Participará en forma voluntaria y honoraria en las discusiones.
2. Recibirá material preparatorio por lo menos diez días antes del primer encuentro presencial.
3. Asistirá e intervendrá en la reunión que se realizará el miércoles 21 de setiembre de 2011 desde las 10 horas, en la Facultad de Formación de Profesorado, Lugo; y si es posible, en otros encuentros programados por el equipo de investigación.
4. Aportará el material de su autoría que estime oportuno y permitirá su inclusión en el informe de la tesis, en cuyo caso le será atribuido expresamente.
5. Permitirá el registro del trabajo del grupo de expertos por cualquier medio audiovisual idóneo.
6. Mantendrá en reserva la información producida en el grupo de expertos, y la identidad de los demás expertos participantes.

Lugo, ____ de agosto de 2011.

El experto o la experta: _____

El equipo de investigación:

8.5.4 Carta presentando el documento preliminar



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo

Facultad de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, 10. 27002 Lugo. Teléfono: 982285865

Lugo, 3 de octubre de 2011.

Estimado/a participante del Grupo de Discusión de Expertos

El equipo de investigación del proyecto, ha producido el documento adjunto, para el grupo de expertos que se reunirá en la Facultad de Formación de Profesorado (Campus Lugo) el próximo miércoles 19 de octubre a partir de las 10 de la mañana.

El propósito del cuadernillo es familiarizar a los directores con el proyecto, y al mismo tiempo, facilitar la reflexión sobre las actividades de discusión y debate que se realizarán ese día.

Nuestro interés fundamental es que cada director – un experto en el marco de lo que se intenta investigar – ponga de manifiesto sus ideas y opiniones en cada tema. No se busca un resultado predeterminado, sino que, a partir de su propia experiencia ejerciendo la dirección de su instituto, nos ayude a responder algunas preguntas surgidas durante el trabajo previo y que incluso podrían no tener una respuesta definitiva.

Reiteramos que estamos a su disposición en todo momento para atender cualquier consulta que desee realizar, a través de las vías de comunicación que aparecen aquí, o en una entrevista a la que concurriremos con mucho gusto. Nuestro interés principal es contar con usted y que se sienta cómodo/a siendo parte del proyecto. El teléfono de Alberto Picón es 636713750. Las direcciones de correo electrónica aparecen al pie.

Atentamente,

Rufino González
Director del Proyecto
rufino.gonzalez@usc.es

Alberto Picón
Investigador
alberto.jose.picon@usc.es



Ilustración de tapa: "Laberinto"

Composición de Alberto Picón con imágenes de los siguientes sitios:

http://www.dibujogeometrico.com/imgs/bigotera_compas.jpg

<http://d3ds4oy7g1wrqq.cloudfront.net/nuevasemiotica/myfiles/comunicacion.jpg>

<http://rosacobos.files.wordpress.com/2008/07/termometro-1.jpg>

<http://cms7.blogia.com/blogs/b/bio/bioquimchivite/upload/20090420104255-simbolos-matematicos.jpg>

http://www.iestiernogalvan.com/departamentos/musica/wp-content/concept_map1.gif

http://2.bp.blogspot.com/_gOaFJTFjB4/SqbQ6jwzx0I/AAAAAAAAAU8/f-wfzQYG2g/s400/100_1673-tile.jpg

http://www.argentour.com/en/map/archivosmapas/mapa_sud_america.jpg

PARTICIPANTES

Rufino González Fernández

Alberto José Picón

Ricardo Vicente Docasar Docasar

Ma. Ángela Gómez Doval

Marcelino Luna Almarza

Nemesio Rodríguez Rodríguez

Ma. Isabel Ruso de Lago

Andrés Vázquez García

CORREO ELECTRÓNICO

rufino.gonzalez@usc.es

alberto.picon@usc.es

[Redacted email address]

[Redacted email address]

[Redacted email address]

[Redacted email address]

[Redacted email address]

[Redacted email address]

CONTENIDO

I	Antecedentes del proyecto.	3
II	Algunos emergentes del trabajo de campo.	4
III	El grupo de discusión de expertos.	5
IV	El compromiso docente y más.	6

I ANTECEDENTES DEL PROYECTO

3

El proyecto de investigación ha sido presentado y aprobado por el Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Santiago de Compostela, para elaboración de tesis doctoral.

Los estudios iniciales comenzaron en Uruguay con la finalidad de estudiar alternativas de creación de oportunidades de aprendizaje en la educación secundaria obligatoria, a partir de iniciativas orientadas o lideradas por la dirección. El mayor aprendizaje se vería reflejado en mejores resultados y en un aumento progresivo de la retención de alumnos vulnerables al abandono escolar.

Un estudio de caso puso en evidencia que a pesar de aplicarse un proyecto durante un año lectivo, no fue posible consolidarlo debido a un déficit, por parte de la dirección del centro educativo, para contrarrestar resistencias al cambio manifestadas por el claustro, para continuar la nueva práctica en el largo plazo.

El sistema educativo de Uruguay tiene múltiples similitudes con el de España y la población actual tiene amplias raíces en la emigración gallega, además de que muchas iniciativas del ámbito educativo de esta comunidad se replican allí.

En ambos países se aprobaron sendas leyes de educación en el mismo período. En el caso de España se incorporó la evaluación por competencias básicas, según un modelo recomendado por la Unión Europea, a partir de un estudio realizado por la OCDE, que patrocina el Programa para Evaluación Internacional de Estudiantes, PISA en inglés, en el que participan Uruguay y España.

Esta novedad legislativa sugiere la necesidad o conveniencia de revisar o actualizar los modelos de evaluación precedentes; y, por lo mismo, se consideró una oportunidad para estudiar la perspectiva de que la dirección intervenga en el diseño, desarrollo e implantación del modelo de evaluación de estos aspectos transversales al currículo, a partir de su competencia legal para "ejercer la dirección pedagógica, promover la innovación educativa e impulsar planes para la consecución de los objetivos del proyecto educativo del centro" (LOE 2/2006 art.132, lit. c)).

El resultado en Galicia podría ser un precursor para el sistema uruguayo.

O al menos avanzar la discusión acerca del rol del director.

II ALGUNOS EMERGENTES DEL TRABAJO DE CAMPO 4

Entre marzo y junio de 2011 el equipo de investigación realizó un trabajo de campo a través de tres líneas metodológicas: 1) encuestas auto-aplicadas a los miembros de los equipos directivos y jefes de departamentos de orientación en los 40 institutos de educación secundaria (IES) de la provincia de Lugo; 2) encuestas en línea a los 12 directores de centros públicos integrados (CPI) de la provincia de Lugo; 3) encuestas en línea a 65 directores de IES del resto de la Comunidad Autónoma de Galicia.

Entre los emergentes en los tres ámbitos, la relación con el claustro de profesores parece ser un obstáculo recurrente para llevar adelante el cargo de dirección como los titulares desearían. Este resultado es coincidente con el antecedente mencionado del caso investigado en Uruguay, y refuerza la percepción de las similitudes entre los dos sistemas, así como la presunción de que prácticas exitosas en Galicia puedan replicarse en otros lugares.

El término utilizado varias veces es “compromiso docente”, como síntesis de lo que estaría faltando para que las cosas funcionaran como se espera, y que en general parecen referirse a las expectativas que se incluyen en los proyectos de gestión de los directores. Sin embargo, no existe una concepción clara del contenido de ese término, aunque sí parece diferenciarse del “compromiso de los docentes”, que vendría a identificar las obligaciones funcionales formales, que se evidencian en el cumplimiento de algunas acciones objetivables, como la asistencia, el cumplimiento de horarios y otras responsabilidades burocráticas, de cuya inobservancia se derivan responsabilidades administrativas. En otras palabras, parece necesario llenar de contenido la expresión “compromiso docente” para el colectivo de directores que actúan aquí y ahora, y que tienen la voluntad de continuar en el cargo. Para eso sería conveniente y oportuno basarse en la experiencia y expectativas de un grupo representativo del colectivo de directores, que puedan identificarse como expertos.

Además, se ha observado que los directores no son percibidos como responsables de lo pedagógico, y que ellos mismos no sienten que cuentan con la autoridad legal necesaria para intervenir en esos temas.

Por fin, la formación para el cargo parece ser más funcional a aspectos propios del sistema burocrático, que a los pedagógicos, que debería liderar, lo cual podría deberse al momento en que se realizan los cursos.

III EL GRUPO DE DISCUSIÓN DE EXPERTOS

5

El grupo de discusión de expertos es una técnica de investigación del método cualitativo. En este caso, y por tratarse de directores activos, tiene la virtud de poner en evidencia las concepciones actuales de las prácticas, que de hecho difícilmente representan la aplicación pura del estado del arte o de una única teoría, pues debe reconocerse que ninguna puede explicar por sí sola toda la complejidad de la realidad educativa, en un espacio y tiempo concretos.

El equipo de investigación ha definido este grupo de expertos ad hoc; es decir que su cualidad surge de una decantación reflexiva de la totalidad de la población estudiada. Es el resultado de combinar una serie de variables que contribuyen a la completitud de la representatividad del conjunto, en cuanto satisfacen las limitaciones y criterios preestablecidos. Esto significa que la voz del grupo vendría a representar la conciencia colectiva de 240 directores y directoras de la Comunidad de Galicia, en el tema que se pondrá a su consideración.

Fundamentalmente, se trata de consolidar la información, obtenida en las etapas previas, y triangular los resultados.

Pero también se espera producir datos nuevos, como la esperanza de poder dar un contenido propio a conceptos para los que parece no haber un consenso o, que percibiéndose, algunas veces la perspectiva situacional fortalece algunos aspectos y opaca otros, de modo que las expresiones resultan tan polisémicas que terminan sin significado o transformándose en eslóganes de pancarta.

Es muy importante enfatizar que desde el punto de vista de la investigación, este grupo de expertos vendría a funcionar como una senda para percibir las tendencias. No se trata de un instrumento de precisión de laboratorio que da medidas exactas. Por esa razón, es suficiente, pero imprescindible, que cada participante actúe en todo momento según su leal saber y entender.

La diversidad de opiniones dará lugar a la discusión y hasta al debate. Es lo esperado. Por esta razón, la propuesta consiste en recoger todas las intervenciones; y, en la medida en que ocurran, - y si se alcanzan - algunos acuerdos, las excepciones, las aclaraciones; en fin, la opinión de los expertos. Sin limitaciones de ninguna clase.

En libertad, así, sin adjetivos, que limitan.

IV EL COMPROMISO DOCENTE Y MÁS

6

El compromiso docente parece ser “eso” que permite concretar las mejores expectativas con que planeamos cada curso. “Eso” no está escrito.

¿Puede haber una definición de compromiso docente?

¿La definición de compromiso docente depende de cada centro?

¿Existen elementos constantes en el compromiso docente, más allá del contexto particular de cada centro?

¿Cómo pueden valorarse los componentes imprescindibles del compromiso docente?

¿Es el compromiso docente un acuerdo entre la dirección y el claustro?

¿Existe un “compromiso de dirección”?

Lo pedagógico parece estar fuera del ámbito de control de la dirección en cuanto a orientación, y sin embargo se habla de liderazgo pedagógico del director.

¿Liderar lo pedagógico es posible solo para los directores de primaria?

¿Influye la formación docente de los profesores de secundaria para poder implicarse en lo pedagógico cuando se accede a la dirección?

¿Es posible orientar prácticas uniformes para evaluar los aspectos transversales del currículo?

La formación de los directores en Galicia parece un monopolio de la administración educativa, que solamente está disponible luego de acceder al cargo.

¿Quiénes deberían formarse para asumir responsabilidades educativas más allá de la docencia en el aula?

¿Cuándo debería formarse un docente que desea ser director?

¿La formación para dirección debería ser una especialización dentro de la carrera docente?

¿Dónde debería formarse un directivo?

He aquí una propuesta para orientar la discusión del grupo de expertos.

8.5.6 Horario de la jornada de simposios



Proyecto de Investigación
"Perspectivas de la implantación de modelos de evaluación desde la gestión institucional"

Departamento de Didáctica y Organización Escolar
Universidad de Santiago de Compostela. Campus Lugo

Facultad de Formación de Profesorado
Avda. de Ramón Ferreiro, 10. 27002 Lugo. Teléfono: 982285865

Propuesta para el desarrollo del encuentro

HORARIO DE LA REUNIÓN DEL 19 DE OCTUBRE DE 2011	
HORA	ACTIVIDAD
0930	Recepción de los directores del GDE
1000	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (1ª. parte – Aproximación al tema desde la experiencia personal)
1115	Receso para café
1145	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (2ª. parte – Análisis del compromiso docente)
1245	Receso para café (opcional)
1300	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (3ª. parte – De la cualidad profesional a la necesidad contextual)
1400	Receso para comer
1600	Discusión y debate: LIDERAZGO PEDAGÓGICO
1700	Receso para café (opcional)
1715	Discusión y debate: FORMACIÓN PARA DIRECCIÓN de los IES
1800	Clausura del encuentro
1810	Distribución de constancias de participación en el GDE y dietas
1815	Despedida de los participantes del GDE

Lugo, 17 de octubre de 2011.

8.5.7 Guión para orientar la reunión del GDE

GUION PARA MODERAR LA REUNIÓN DE DISCUSIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS		
HO RA	ACTIVIDAD	GUION----- -----
0830	Recepción del equipo que registrará la actividad del GDE	INVESTIGADOR – Acompañar a la sala de reunión. Colaborar en lo que sea posible
0835	Instalación del equipo de registro de actividades del GDE (empieza a grabar la previa) y disposición del ámbito de trabajo	INVESTIGADOR – Acomodar el mobiliario en “V” (esto podría hacerse a última hora del miércoles). Prever una mesa para dejar las pertenencias fuera del plano de la cámara. Distribuir carpetas, lápices y membretes. Pedir/traer una funda de agua y vasos de la cafetería. Avisar al camarógrafo para que empiece a grabar cuando entre el primer participante.
0930	Recepción de los directores del GDE (instalación, presentaciones, entrega de material)	INVESTIGADOR /DIRECTOR- Alternativamente recibir en el hall de entrada a cada director y acompañarlo hasta la sala de reunión. Ponerse a disposición por si necesita algo. <ul style="list-style-type: none"> • Explicar dónde quedan los servicios en la terraza (llaves en la consejería). • Indicar que la ubicación en la mesa de trabajo es aleatoria y que se ubique donde cada uno desee. • Si tiene abrigo o alguna pertenencia que no usará, apartarla y guardarla sobre una mesa fuera del plano de la cámara. • Hacer las presentaciones. <p>Quedarse con el director que llegue primero hasta que se presente el segundo con el DIR/INV que quedó en el hall. <i>Cuando llegue el último director empezar antes, pues puede ser que todos quieran terminar pronto.</i></p>
1000	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (1ª. parte – aportes generales/tormenta de ideas)	DIR – Palabras de apertura, bienvenida, presentación de la jornada. INV – Presenta horario orientativo de la jornada. Sugiere método de trabajo: opiniones, tormenta de ideas, posibles coincidencias o conceptos sobre los que se pueda profundizar/avanzar. La palabra la cede el que la tiene. No hay moderador, ni límites de tiempo, a menos que se acuerde. Inaugura ronda de presentaciones (puede no ser necesario). Breve comentario acerca del compromiso docente e invita a hacer una primera ronda de <u>opiniones acerca de la importancia del compromiso docente</u> para llevar adelante proyectos de centro, de ciclo, de nivel, de departamento. Luego de la ronda de opiniones DIR/INV – Invita a expresar la idea que tiene cada uno acerca o cómo explicar el compromiso docente o hacer una tor-

GUION PARA MODERAR LA REUNIÓN DE DISCUSIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS		
HO RA	ACTIVIDAD	GUION----- -----
		<p>menta de ideas sobre qué cosas implica el compromiso docente: una palabra o frase y se toma nota.</p> <p>Luego de las definiciones</p> <p>DIR/INV - Redondear o acordar algún redondeo: qué hay en común o si se pueden fusionar o sumar algunos conceptos o si se pone todo sumado. Cuando se llegue a un acuerdo de que está todo termina la etapa.</p>
1115	Receso para café	Bajamos a la cafetería 15-20 minutos. RGF puede salir con quienes lo prefieran
1145	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (2ª. parte – alineación de aportes/dimensiones del problema)	<p>Luego del acuerdo conceptual</p> <p>DIR/INV – Buscamos elementos comunes, unas dimensiones que todos reconocen que deben estar contenidos en el concepto "compromiso docente". Si se deducen de lo dicho, lo enumeramos. Si no, y puede ser más práctico, cada director propone las dimensiones que incluye en su concepto. Nueva ronda.</p> <p>Luego de la ronda de dimensiones</p> <p>DIR/INV – Buscamos un acuerdo terminológico. Si algún término no incluye otro mencionado o si pueden unirse dos o más bajo otro que se acuerde y los contenga. Así hasta tener una lista que no debería superar 4/5 a 8 dimensiones. Cuantas menos, mejor.</p> <p>Complementando el acuerdo terminológico</p> <p>DIR/INV – Vamos a acordar cómo se interpreta cada término. Diccionario, definición ad hoc tendiendo a darle uso técnico a la palabra... ¿Qué queremos decir cuando usamos cada término? Probable debate y patrocinar acuerdo. Cuando se llegue a un acuerdo terminológico termina la etapa.</p>
1245	Receso para café (opcional)	Bajamos a la cafetería 15 minutos o continuamos. Se decide por consenso.
1300	Discusión y debate: COMPROMISO DOCENTE (3ª. parte – posibles acuerdos/conclusiones)	<p>Luego del acuerdo terminológico</p> <p>DIR/INV - En esta etapa trataremos de llegar a acuerdos que permitan valorar el desempeño de las dimensiones de modo que se pueda proponer una gradación del compromiso docente. La idea es formular al menos tres descriptores que den cuenta de una dimensión en desarrollo, para no decir insuficiente; otro descriptor para indicar conformidad, es decir que se considera razonable la actuación del docente en relación a la dimensión o indicador; y, uno que indique que alcanza o supera lo esperado. Esto requiere acuerdo, de modo que se aceptarán sugerencias para empezar a trabajar sobre la propuesta de cualquier panelista.</p> <p>Luego de enunciar los descriptores</p>

GUION PARA MODERAR LA REUNIÓN DE DISCUSIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS		
HO RA	ACTIVIDAD	GUION----- -----
		<p>DIR/INV – Ahora deberíamos volver al principio, a las dimensiones, y a la vista de los descriptores decidir si deben tener el mismo peso, si son todos iguales o alguno debe tener la mitad o tres cuartos o un cuarto en relación a otro. Una ponderación para asignar coeficientes si fuera el caso. Si todos valieran igual no sería necesario.</p> <p>Si se asignan coeficientes y hay diferencias amplias de ponderación (p. e. de 1 a 3)</p> <p>DIR/INV- Una revisión final sería ver si hay que descartar alguna dimensión porque su peso es muy menor comparada con las demás.</p> <p>Luego de la revisión</p> <p>DIR/INV – Invita a reflexionar sobre si el compromiso docente que se acaba de definir incluye al director; si es más amplio, qué habría que agregarle; y, si es diferente, cuáles dimensiones se pueden aplicar al director. Una rueda de comentarios. No es necesario llegar a acuerdos aquí, pero si se alcanzan puntos comunes entre los expertos conviene recogerlos. En esta etapa es importante respetar el horario, a menos que los expertos decidan continuar la discusión; y, en ese caso, habría que acordar un final que puede ser tiempo o producto.</p> <p>DIR/INV – Resumen de lo construido acerca de compromiso docente y de director (1')</p> <p>DIR – Cierra el período y anuncia un corte para almorzar en la cantina.</p>
1400	Receso para comer	Almuerzo en la cafetería de magisterio
1600	Discusión y debate: LIDERAZGO PEDAGÓGICO	<p>DIR – Presente la segunda parte de la jornada</p> <p>DIR/INV – Invita a una rueda de opiniones sobre si el liderazgo pedagógico del director que proponen las teorías es válido para los IES.</p> <p>Luego de la primera ronda y si no lo aborda el debate que pudiera desarrollarse...</p> <p>DIR/INV - ¿Es necesario un liderazgo de lo pedagógico en los IES? ¿De parte de quién? Esto se puede hacer en rueda o a medida que deseen intervenir.</p> <p>Cuando parezca suficientemente discutido o ambientado</p> <p>DIR/INV - Pedir sugerencias sobre “la cuestión de valorar los aspectos transversales del currículo” en cada asignatura, como el tema de las competencias básicas; y, si desde ahí podría intentarse una orientación general, por ejemplo, para todos los docentes de un nivel (1º, 2º, 3º o 4º) [sugerencias orientativas que pueden cambiar] ¿Cómo sería la orientación y quién la haría? ¿Hace falta una formación específica para liderar lo pedagógico? ¿Cuál es el papel de los orientadores que son docentes, en este tema?</p> <p>Respetar el horario a menos que los expertos deseen continuar (puede ser omitiendo el receso)</p>

GUION PARA MODERAR LA REUNIÓN DE DISCUSIÓN DEL GRUPO DE EXPERTOS		
HO RA	ACTIVIDAD	GUION----- -----
		DIR/INV – Cerrar con un redondeo de la discusión
1700	Receso para café (opcional)	Ofrecer el receso y se acuerda parar o seguir, a menos que se vea que es mejor parar
1715	Discusión y debate: FORMACIÓN PARA DIRECCIÓN de los IES	<p>DIR – Presenta el último tema</p> <p>DIR/INV – [provisional] ¿Alcanza la experiencia como docente para desempeñarse con éxito en un equipo directivo, coordinar un ciclo o un departamento asumiendo la orientación de lo pedagógico? ¿Hay diferencia entre formación previa y formación ya en el cargo? ¿Ofrece el sistema oportunidades de formación para orientar lo pedagógico en esos niveles? ¿Cómo elige Ud. a quienes lo acompañan en la coordinación pedagógica? ¿Tiene competencia para hacerlo? ¿Le viene impuesta? ¿Por qué? ¿Por quién?</p>
1800	Clausura del encuentro	DIR – Resume lo realizado en la jornada, agradece y clausura
1810	Distribución de constancias de participación en el GDE y dietas	INV – Entrega las constancias de participación y dietas
1815	Despedida de los participantes del GDE	DIR/INV- Acompañan hasta la puerta principal
1820	Desmontaje de los equipos y demás instalaciones del ámbito de trabajo	INV- Permanece y colabora
1830	Despedida del equipo que registró la actividad de GDE	INV- Acompaña hasta la puerta y coordina entrega de las grabación en DVD

8.5.8 Citas de los simposios

8.5.8.1 *Compromiso docente - Concepto*

8.5.8.2 *Compromiso docente - Análisis*

8.5.8.3 *Compromiso docente - Contextualización*

8.5.8.4 *Liderazgo pedagógico*

8.5.8.5 *Formación para la dirección de los IES*

8.5.8.1 Compromiso docente - Concepto

CAMBIO	
nuestro centro absorbió los alumnos del Politécnico, y entonces somos una comunidad educativa de 650 personas entre todos	G
No todos actuamos igual	G
los padres, en el fondo, también se manipulan. También son manipulados por los chicos.	G
No hay forma de separar que vamos a tomar una cerveza y tenemos que hablar del tiempo... Continuamos hablando del centro.	RR
Pero yo creo que dedicamos excesivo tiempo a hablar de la enseñanza, lo cual hace que estemos siempre rumiando lo mismo y nos desmotivemos	L
Hace falta que el grupo que dirige un instituto, en vez de tres, sean ocho, como es en Francia. En otros países, el staff que dirige un centro de 1200 o como el nuestro, que tiene un montón de adultos, tiene muchísima más gente. Entonces, nosotros tenemos que dedicar mucho más tiempo. Muchísimo. Yo le dedico tiempo a la dirección, un poquito al tema que hablaba del hobby y a mi familia. No queda más tiempo. [Comento 20111104. El fragmento en rojo fue seleccionado por RGF. Desde mi perspectiva, el manejo del tiempo es parte de las decisiones del dirigente, por un lado; por el otro, creo que el cargo no tiene una dedicación que dependa del tiempo. El salario-horario es una ficción requerida por la burocracia]	L
Yo entiendo que la dirección de un centro tiene que estar consolidada; el gobierno del centro debe tener una continuidad como mínimo, - a lo mejor lo que estoy diciendo es una burrada - pero, a lo mejor, ocho años, doce años, pues hay tiempo suficiente para que marchen determinados proyectos.	RR
El proyecto educativo de centro lo asume todo el claustro	RR
Es decir que tenía asumido ese rol alumnado, profesorado y padres que el centro funcionaba prácticamente solo. Pero, claro. Conseguir eso, primero, el director tiene que ser un líder, tiene que saber cohesionar todos los departamentos. Eso es complicado. [Comento 20111104. Esta marca, rojo-negro, es de RGF. Yo preferiría no usar cuentos ajenos, porque proceden de un conocimiento incidental, no de una experiencia continua. Todos cuidan la casa cuando hay visitas. Esto sí podría indicar una marca de liderazgo, o una transacción: si mañana tal y cual, pasado esto y aquello]	RR
El ambiente de los institutos rurales suele ser, aunque hay gente con experiencia, en general es gente más joven. Entonces, normalmente ese profesorado, por lo menos es lo que recuerdo de mi experiencia - yo estuve en pueblos pequeñitos - aquello era una familia.	G
En cualquier caso, si es necesario, para un proyecto, un tiempo. Claro. Después hay momentos también de cansancio, eso es lógico... Para que haya un buen funcionamiento del centro, todo el mundo tiene que remar en el mismo sentido. [Comento 20111104. El bloque en negro es por RGF. Yo lo extiendo a tres enunciados, porque me sugiere que cuando habla de proyecto de cambio, piensa en un proceso de mejora continua a lo largo de una trayectoria en la dirección que no se limita al término legal mínimo. Algo así como llegar para quedarse]	G
La motivación interna depende del director, del equipo directivo, y si es capaz, como hablabais ahora, de rodearse de un equipo de gente que trabaje con él. Gran parte de la gente que tuvo cargos conmigo si que en el centro y es una gente muy comprometida. ¿Por qué es muy comprometida? Porque saben lo que hay ahí. Ha pasado por el cargo directivo. Ha pasado por jefatura de estudios, ha pasado por subdirección, y sabe lo que hay ahí.	L
Es que yo tengo como dice ella (señalando a Gómez)	R
Porque es un claustro envejecido, difícil de tratar.	R
LIDERAZGO	
ese porcentaje a los que también las direcciones tenemos que estar muy encima llamándoles la atención para que cumplan con su, ya no tanto con el compromiso docente, sino como tú decías al principio, a veces con sus funciones y obligaciones.	V
De hecho creo que muchos de los directores que estamos en el equipo directivo van siempre por gusto, por ganas de hacer cosas y demás	R
si tengo que centrar mi trabajo en el tiempo que tengo de dirección me puedo agarrar un ataque de risa. Me tengo que quedar mañana tarde y noche, porque si no, es imposible	R
sería bueno que el director pudiera actual, que tuviera esa opción, que yo no la quiero,... pero, realmente... porque sería muy complejo. [Comento 20111104. En la encuesta los directores no priorizaron esta opción] Pero si el director pudiera valorar que ese compromiso docente estuviera por encima de lo que se le exige, y esa persona tuviera un reconocimiento... Fíjate que ni siquiera necesitas que sean económicos, estamos hablando de un reconocimiento determinado... Yo creo que por ahí sería la línea...	R
yo tengo la costumbre de tener el despacho siempre abierto. Porque claro, nosotros tenemos que dar ejemplo. Aunque después no se valore. Porque yo entiendo que todos lo hacemos por un romanticismo. Cuando	G

no queramos o cuando estemos cansados tenemos que dejarlo	
la carga que tiene hoy un equipo directivo, yo creo que es muy grande	G
somos el muro de lamentaciones de todo el centro	G
Mi opinión personal es que algo de docencia hay que tener para saber cómo están los alumnos, los problemas que tienen los profesores	G
a veces me encuentro con que el papeleo, y me veo como una esclava.	G
No todos actuamos igual	G
yo creo que el director debe ir cambiando las cosas poco a poco. Todo requiere un tiempo.	G
¿Por qué estoy 33 años como director? Muchas veces, cuando hablo con algún colega, tampoco me gusta que me digan "estoy cansado", "tengo muchísimos problemas en el centro", "esto no hay quien lo aguante". "No soy un departamento de quejas", les digo. A mí nadie me obligó a presentarme al cargo de director. Como director he tenido una serie de problemas, como el del horario, que si quieres comer a las dos y media no puedes; o, que pasado mañana te llama el inspector que tienes que venir a Lugo a hacer no sé qué...; o tienes que ir a Santiago a arreglar no sé cuánto...	RR
Me gustaría decir que estamos cansados de tanta reforma, y que una reforma educativa no perdure en el tiempo como mínimo 15 o 20 años; porque aquí, en este país, no se da el tiempo para experimentar una reforma educativa y ver qué resultado da, cómo funciona. "Esta reforma falló aquí, vamos a solucionar, cortar por aquí, pegar por allá". Quiero decir que estamos dando muchos bandazos, y que las reformas educativas que se hagan no deberían depender,... siempre estar al vaivén del tema político.	RR
hoy los directores nos encontramos en una posición al límite donde están por un lado, la Administración y por otro lado, el profesorado, padres, alumnos, etc	RR
Entonces nosotros, que estamos en el detalle de todos los días, sabemos los problemas que tenemos y esos problemas tratamos de hacerlos llegar a la Consejería. Y tenemos que decir que en este momento no se nos hace ni el más mínimo caso. Esas son las cosas que realmente duelen. Un director de un centro, un director de centro en este momento es una marioneta. Una marioneta hasta cierto punto.	RR
En todos los colectivos se cuecen habas. A mí me gustaría que si pudiera, al final del curso - creo que a todos los que estamos sentados en esta mesa - me dijeran: "Mira, va a empezar el nuevo curso, tú tienes la potestad de elegir el personal para que esa empresa funcione". Yo tendría muy claro a quién le iba a renovar el contrato y a quién no. Eso lo tendría clarísimo. Porque sé quien me entra tarde a clase, sé quien hablas con él y le entra por un oído y le sale por el otro. Pues a la hora de la verdad si tú realmente quieres hincarle el diente al problema y vas a la inspección, vas a tener un problema con el colectivo del claustro	RR
cuando los padres nos mandan un alumno no nos mandan un ladrillo, nos mandan una persona, y desde luego que esa persona viene a recibir de nosotros una formación, que nosotros la vamos a marcar posiblemente por el resto de su vida, me choca mucho que la sociedad no tenga consideración con nosotros.	RR
¿De quién es tarea la implicación? De que se implique el profesor... Yo creo que es del director y del equipo directivo	L
Tienes que buscar un poco la forma de implicar a todo el mundo y pienso que se puede implicar a todos. Incluso los que no quieren aprender, los que ya son mayores, los jóvenes, los que no tiene ni idea, los que no saben informática. Todos puedes aprovecharlos. Es complicado. A eso hay que dedicarles muchas horas	L
Contratar profesores es complicado. Porque yo tengo que contratar monitores para la escuela, jugadores y jugadoras, y es complicadísimo. No cobran todos lo mismo. Aquí, tú piensas que no vale y después te sale rana, como se suele decir. Es complicado. No llega el caso de que podamos hacerlo porque no es así	L
quien tiene poder de decisión de firmar ese contrato, que también, como hacen en otros países, que también se asegurara de seleccionar cierto personal.	RR
Si nosotros además de directores fuésemos jefes de personal, con otra preparación específica, como en otros países, en que efectivamente tú supieras –no sería algo añadido y complicado de hacer – el contratar personal o por lo menos tenerlo bajo tu mano. Tú, por ejemplo, tienes problema con un conserje, ya no estamos hablando de..., con un conserje, y no puedes hacer absolutamente nada.	RR
A veces te inventas más poder del que tienes	R
si no tienes vocación, hay que buscarla, de otra forma, hay que buscar... (tengo dudas si se refiere a que "no tienes" como que entre los profesores no encuentras. Puede ser)	L
el compromiso docente va más allá de lo que es tu...tal [se entiende "la responsabilidad funcional del director"]	R
¿Y por qué nosotros sí, por qué otros no, y encima no se nos valora en absoluto? ¿Por qué tú tienes que luchar como director cuando eso no está en tu... e implicar a la gente? Porque yo lo hago... ¿Eh? Y no estoy discutiendo que tengas que hacerlo... Luna. Pero es tu trabajo... Ruso. ¿Por qué es tu trabajo? ¿Qué armas tienes para hacerlo? Luna. Es tu trabajo. Igual que en cualquier empresa.	R L

, lo que entiendo es que en el tú a tú, en el café, en la cervecita o lo que sea, solucionas el 80% de los problemas que tienes en el centro.	R
Estamos 24 horas de servicio. Mal hecho. Tú decías (a Gómez): tengo siempre el despacho abierto. Yo lo tengo cerrado. Mal hecho. Es un error. Porque valoran mucho más si tienen que esperar: un día, dos días. Hay que dar cita.	L
Yo llego al instituto a las ocho y media y me voy a las dos y media. Y voy por la tarde muchos días, casi todos. Mal hecho, por mi parte. Pero veo que hace falta el tiempo para dedicárselo a eso. Hace falta que el grupo que dirige un instituto, en vez de tres, sean ocho, como es en Francia. En otros países, el staff que dirige un centro de 1200 o como el nuestro, que tiene un montón de adultos, tiene muchísima más gente. Entonces, nosotros tenemos que dedicar mucho más tiempo. Muchísimo. Yo le dedico tiempo a la dirección, un poquito al tema que hablaba del hobby y a mi familia. No queda más tiempo. [Comento 20111104. El fragmento en rojo fue seleccionado por RGF. Desde mi perspectiva, el manejo del tiempo es parte de las decisiones del dirigente, por un lado; por el otro, creo que el cargo no tiene una dedicación que dependa del tiempo. El salario-horario es una ficción requerida por la burocracia]	L
Yo no estoy de acuerdo con eso de no hablar del centro. Yo voy con Rafa, que es con quien hablo, y estamos cómodos hablando. Nos sentimos a gusto. En ese momento me acuerdo de cosas que no recuerdo en el instituto	RR
Creo que el compromiso docente entre el claustro y la dirección viene dado por dos cuestiones que son para mí fundamentales: el liderazgo del director que es que lo que tú pretendes [al investigador]; quiere decir que el director es el que tiene que dirigir, el que tiene que coordinar, de alguna forma dinamizar toda la vida del centro. Pero para eso, el director, como no esté arropado por un proyecto educativo de centro, donde se plasma los objetivos que yo quiero alcanzar con el centro. "en la selectividad los alumnos de bachillerato tienen que estar por encima de la media de la Mariña..." Para conseguir eso tiene que implicarse mucho la gente y entrar a saco muchas veces en determinadas cuestiones que el director que no puede hacer.	RR
Era significativo que ese centro en concreto, si te dan 100 euros por encontrar un papel tirado en el suelo, no lo encuentras. Los alumnos no tiran un papel en el suelo, los alumnos no rompen... Es decir que tenía asumido ese rol alumnado, profesorado y padres que el centro funcionaba prácticamente solo. Pero, claro. Conseguir eso, primero, el director tiene que ser un líder, tiene que saber cohesionar todos los departamentos. Eso es complicado. [Comento 20111104. Esta marca, rojo-negro, es de RGF. Yo preferiría no usar cuentos ajenos, porque proceden de un conocimiento incidental, no de una experiencia continua. Todos cuidan la casa cuando hay visitas. Esto sí podría indicar una marca de liderazgo, o una transacción: si mañana tal y cual, pasado esto y aquello]	RR
Entras de director en un centro y depende del ambiente que haya con anterioridad. Tú heredas unas cosas y aunque tú tengas ilusión y aunque tú quieras introducir unas cosas, modernizar, hay que ir poco a poco.	G
está claro que la misión del director para que haya un compromiso docente es eso: ilusionar a la gente, entusiasmarla. Yo no digo que ser líder, pero eso una persona, sola, eso no lo puede hacer. Necesitas estar arropado con un buen equipo directivo.	G
Tiene que haber un tiempo, creo, pues eso. ¿Veinte años? Yo no me veo tanto. Me jubilo antes, vamos. (Sonrisas) En cualquier caso, sí es necesario, para un proyecto, un tiempo. Claro. Después hay momentos también de cansancio, eso es lógico... Para que haya un buen funcionamiento del centro, todo el mundo tiene que remar en el mismo sentido. [Comento 20111104. El bloque en negro es por RGF. Yo lo extiendo a tres enunciados, porque me sugiere que cuando habla de proyecto de cambio, piensa en un proceso de mejora continua a lo largo de una trayectoria en la dirección que no se limita al término legal mínimo. Algo así como llegar para quedarse]	G
La motivación interna depende del director, del equipo directivo, y si es capaz, como hablabais ahora, de rodearse de un equipo de gente que trabaje con él.	L
Y después tú tienes – voy a usar la palabra implicando - que ir implicando más gente que colabore contigo	L
la gente que elijo para la dirección, para pasar conmigo, la primera condición es que no tiene que ser para trasladarse, porque no se va a implicar para nada	L
COMPROMISO DOCENTE	
Creo que sí, que el docente está comprometido	L
Hay algo más – lo vemos a diario - que hace que el profesor, el docente, se dedique más que esas horas de las que se está hablando tanto ahora en los medios de comunicación	L
tiene el compromiso de 24 horas al día. De hecho, cuando el docente se va a tomar algo, sigue hablando de sus estudiantes, de los padres de sus estudiantes y de las familias. Creo que en exceso.	L
el compromiso llega hasta tal punto que es un exceso.	L
definirlo es complicado.	L
El profesorado, cuando llega a un centro educativo, se compromete. Sobre todo con sus estudiantes, con sus compañeros. A los mejor en menor medida. Con la dirección. A lo mejor en menor medida. Pero sobre todo con sus estudiantes, seguro. Tiene un compromiso, adquiere una relación de – no lineal, no de igual a igual –	L

con el estudiante o con el grupo. Y el tutor, cuando se le dice “usted es el tutor de este grupo”, también. Estoy seguro que así es.	
Ahora, después cada uno lo ve de diferente manera. ¿Qué compromiso tengo yo con mis estudiantes y mis compañeros? Pero sí que existe ese compromiso hacia algo.	L
Es más humano que profesional	L
no creo que el cien por cien del profesorado tenga ese compromiso docente.	V
yo creo que hay un tanto por ciento, que es muy pequeñito, que no lo tiene, y es el que nos crea los verdaderos problemas.	V
los padres sobre todo, siempre se fijan en ese porcentaje [QUE NO TIENE COMPROMISO]	V
el porcentaje ese pequeñito que no los cumple, crea los problemas en los centros	V
No creo que haya gente que tiene compromiso docente y gente que no lo tenga. Creo que tiene que haber grados	R
lo problemático que tiene es algo que se exige, pero es algo que no se valora, ni por la sociedad, ni por la Administración	R
esas prácticas con que se nos prepara... que es más teórico que práctico; y hablamos de didáctica... Pero cuando hablamos de compromiso docente, entiendo que estamos hablando de algo más. Algo más que está referido a la propia persona, no a la preparación.	R
si va inscrito a la preparación, ahora mismo no hay nada, entiendo que no hay nada que nos prepare. Va todo en base a voluntarismo	R
el problema de todo esto es que sea el director, sea la Administración, sea quien sea, tienes que echar mano de la buena voluntad de tus compañeros. Exigiéndoles tiempo que no tienen, porque no tienen porqué tenerlo, y una preparación, incluso, con la que no tienen porqué contar	R
, yo cuento con un claustro maravilloso. Cuento con un equipo magnífico.	R
Cuento con gente del claustro que desinteresadamente trabaja con nosotros para sacar el centro adelante. Pero si no es por esa gente y por ese voluntarismo, no tenemos ningún otro apoyo	R
Estamos en una situación complicada, en la que se nos quita y se nos exige al mismo tiempo, y lo que es curioso es que no se nos valora jamás	R
si el director pudiera valorar que ese compromiso docente estuviera por encima de lo que se le exige, y esa persona tuviera un reconocimiento... Fíjate que ni siquiera necesitas que sean económicos, estamos hablando de un reconocimiento determinado... Yo creo que por ahí sería la línea	R
me gusta la relación con la gente. Esta es una profesión que requiere un trato, tener esa cualidad	G
tengo que reconocer que en esos nueve años ha habido un cambio todavía más rápido que en los [15] años anteriores. Es decir que de año en año la profesión docente es más difícil. Claro, hay mucha gente... Compromiso docente. Hay mucha gente que... Bueno, hay que evolucionar	G
Yo creo que todo el mundo tiene que evolucionar. Yo creo que... ¿Cuándo envejece? Se envejece cuando uno empieza a no adaptarse a los tiempos. Lo que ocurre es que los cambios son tan drásticos...	G
es una profesión donde vemos muy de cerca los cambios sociales	G
Cada vez los cambios sociales son más rápidos, y el que no se adapta a esos cambios sociales va quedando hacia atrás. Entonces, para compromiso docente... querer.	G
Es una profesión difícil. Nosotros vamos envejeciendo y los niños... bueno, y la sociedad ha cambiado muchísimo	G
Nuestro trabajo no se puede descifrar en horas. Yo diría que se trabaja 24 horas.	G
Yo honestamente creo que todos sabemos que aquí estamos por un ideal, porque si no es así, no se entiende. Por lo que nos pagan, no	G
Hay mucha gente que se ha quedado en que un profesor es, mero transmisor de conceptos, de materias. Y eso es uno de los problemas que tenemos en los claustros y es que hoy el docente tiene que educar. Es algo más. Pero todavía hay un sector del profesorado que no lo ve así	G
Es que a mí me gusta dar clase. Es el descanso.	G
hay un sector de profesores que sí tienen compromiso, hay otros que no. claro, que no.	G
Yo no creo que todos tengan compromiso docente	G
hay otro que sí entra por motivación, por vocacional, como fue mi caso, que también tuve contacto con el mundo del magisterio. Pero ahí hay de todo. Después llega la implicación. ¿De quién es tarea la implicación? De que se implique el profesor... Yo creo que es del director y del equipo directivo	L
si no tienes vocación, hay que buscarla, de otra forma, hay que buscar...	L
cuando estamos hablando de compromiso docente, no estamos hablando de compromiso de los docentes	R
el compromiso docente va más allá de lo que es tu...tal [se entiende “la responsabilidad funcional del director”]	R
¿Y por qué nosotros sí, por qué otros no, y encima no se nos valora en absoluto? ¿Por qué tú tienes que luchar como director cuando eso no está en tu... e implicar a la gente? Porque yo lo hago... ¿Eh? Y no estoy	R

discutiendo que tengas que hacerlo...	
¿Por qué es tu trabajo? ¿Qué amas tienes para hacerlo? [implicar al profesorado]	R
Creo que el compromiso docente entre el claustro y la dirección viene dado por dos cuestiones que son para mí fundamentales: el liderazgo del director que es que lo que tú pretendes [al investigador]; quiere decir que el director es el que tiene que dirigir, el que tiene que coordinar, de alguna forma dinamizar toda la vida del centro. Pero para eso, el director, como no esté arropado por un proyecto educativo de centro, donde se plasma los objetivos que yo quiero alcanzar con el centro. "en la selectividad los alumnos de bachillerato tienen que estar por encima de la media de la Mariña..." Para conseguir eso tiene que implicarse mucho la gente y entrar a saco muchas veces en determinadas cuestiones que el director que no puede hacer	RR
El proyecto educativo de centro lo asume todo el claustro	RR
De todos modos, la ilusión, a medida que uno va cumpliendo años, conservar la ilusión, que es lo que necesita esta profesión, tanto a nivel desde que eres profesor o que tienes un cargo directivo, la ilusión ante todo. Si pierdes la ilusión ya no tienes nada.	G
Gran parte de la gente que tuvo cargos conmigo sique en el centro y es una gente muy comprometida. ¿Por qué es muy comprometida? Porque saben lo que hay ahí. Ha pasado por el cargo directivo. Ha pasado por jefatura de estudios, ha pasado por subdirección, y sabe lo que hay ahí	L
yo la gente que elijo para la dirección, para pasar conmigo, la primera condición es que no tiene que ser para trasladarse, porque no se va a implicar para nada	L
EVALUACIÓN	
No hay citas	
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
Estamos en una situación complicada, en la que se nos quita y se nos exige al mismo tiempo, y lo que es curioso es que no se nos valora jamás	R
Me tengo que quedar mañana tarde y noche, porque si no, es imposible. Entonces, qué ocurre, que no lo valora absolutamente nadie	R
no hay un cuerpo de inspectores en condiciones que de alguna manera pueda llegar a valorar	R
el comportamiento de un inspector cuando está, en tu centro, no es el mismo que cuando está en otro centro.	R
por qué se permite que las normas que están escritas no sean iguales...	G
los directores nos encontramos en una posición al límite donde están por un lado, la Administración y por otro lado, el profesorado, padres, alumnos, etc	RR
La Administración, cuando le interesa, dice que también somos la Administración, y que nosotros debemos...; y cuando no les interesa, ellos son la Administración y nosotros somos lo que somos... Esa es la realidad. Entonces, si somos la Administración, tenemos que serlo para lo bueno y para lo malo	RR
se toman decisiones sin consultarnos para nada	RR
Entonces nosotros, que estamos en el detalle de todos los días, sabemos los problemas que tenemos y esos problemas tratamos de hacerlos llegar a la Consejería. Y tenemos que decir que en este momento no se nos hace ni el más mínimo caso. Esas son las cosas que realmente duelen. Un director de un centro, un director de centro en este momento es una marioneta. Una marioneta hasta cierto punto	RR
la Administración (...) Nos ponen a los pies de los caballos	RR
Lo que existe es que cuando se da la información a todos los inspectores, uno habla cuando llega a su centro en un idioma y cuando va al de enfrente habla en otro idioma. Y todo eso influye	RR
En estos momentos hay una descoordinación tal, que la verdad, eso a mí me molesta mucho porque dentro de lo que es el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras. Hablo con directores de otros centros y me dicen "Ah, no. A mí, el inspector me dijo esto" y "A mí, me dijo esto otro". Quiero decir que hay una falta de coordinación que no sé a qué se debe y ahora, lo que más me duele, para terminar, es independientemente de la consideración, porque a mí la consideración que me puedan tener me importa un rábano, a mi edad no tengo más que hacer lo mejor posible dentro de mi cometido, le dedico todas las horas, que no hago otra cosa que dedicarle horas al centro, dejando la familia abandonada, en ese sentido tengo la conciencia tranquila. Lo que sí entiendo que falla mucho son los que están por encima de nosotros, que tendrían que de alguna manera, hacer un cambio radical.	RR
Yo no me estaba refiriendo a la motivación interna del centro, que también, sino a la externa. Más bien lo que hablaba un poco Nemesio, de que nos están dando tortas por todos lados. Y desde la Administración. Porque tú misma dices, porque tú fuiste más radical, que el inspector hace lo que le da la gana... Entonces eso te desmotiva totalmente	L
esas prácticas con que se nos prepara... que es más teórico que práctico; y hablamos de didáctica... Pero cuando hablamos de compromiso docente, entiendo que estamos hablando de algo más. Algo más que está referido a la propia persona, no a la preparación	R

si va inscrito a la preparación, ahora mismo no hay nada, entiendo que no hay nada que nos prepare. Va todo en base a voluntarismo	R
A mí, sin embargo, lo externo es lo que menos me desmotiva en todo	R
A mí también. Vamos a ver, estamos hablando del docente. El profesorado cuando te dice “es que la Administración”. Si tú eres Administración también. Yo ya sé lo que va a hacer la Administración. Entonces, eso es la muestra de que está desmotivada. Que hagas lo que hagas da igual	L
SIN CLASIFICAR PERO INTERESANTE	
antes hablasteis acerca del compromiso, de un concepto que era la implicación, (...), otro que dijo que era vocacional, y yo añadiría otro que es la motivación. Es decir, la gente que llega a un centro educativo, una sí que tiene vocación y otra no	L
yo también represento a la provincia de Lugo en la Junta Autonómica y en la Provincial	RR

8.5.8.2 Compromiso docente - Análisis

CAMBIO	
no es lo mismo estar en un instituto de Coruña, supongo, Vigo, que estar en uno de Foz o Burela, donde el instituto cumple un papel mucho más relevante culturalmente, deportivamente	L
nosotros procuramos ser dinamizador cultural de Burela	L
Es decir, forma un poco parte de lo que es el Concejo y más, más que parte. Una parte muy significativa	L
yo escucho hablar a colegas de ciertas ciudades y parece que esto no es lo mismo.	N
Este que yo tengo en mente sí. Es un profesor de magisterio, y creo que estás tocando un punto. A los de secundaria nos falta mucho que aprender de ese tema.	V
Cualquier profesor que quiera saber lo que se hace en nuestro centro, entra en la página web y lo sabe. Porque ahí está todo. Nosotros tenemos una página web bastante potente, donde... Vázquez. Hay que procurar que los que no nos gusta la informática también nos enteremos. Luna. No estoy de acuerdo... Vázquez. Por una actitud... Luna. No... Pero no estoy de acuerdo. Es como si el profesor dijera “yo no meto las faltas porque no me gusta”. Nosotros metemos las faltas en el XADE desde hace diez años... Y entonces, el profesor que viene, pues si no sabe, se va a poner al lado de Nemesio y se lo va a poner a explicar la primera semana, y en la primera evaluación le echa una mano, y en la siguiente ya sabe.	L
No estoy de acuerdo con... Yo creo que todo el mundo tiene que utilizar las nuevas tecnologías igual que como utiliza la tiza. [Comento 20111104. Esta es para Montero y Gewerc. Además de que la comparto totalmente. Creo que debería resaltarla]	L
En dos o tres años, el claustro cambia radicalmente. Por traslados, por jubilaciones... Yo estoy pasando por una fase en la que estoy pasando por doce jubilaciones anuales. Eso supone un cambio de claustros radicales. A lo mejor dentro de cuatro o cinco años viene una persona que estuvo antes y no conoce el centro	R
Ahí para mí juega un papel fundamental que el ideario del centro, el proyecto educativo, no sea papel mojado y que no está condenado al fracaso	N
Cuando ve que esas directrices que se le dieron, que se le trata de decir cómo funciona el centro, si él ve que eso realmente funciona, entonces es posible que... hay muchas posibilidades de que se enganche al carro. Ahora, como él vea que todo eso es papel mojado, y que dentro de poco tiempo, a los cuatro o cinco días, o un mes, él detectó que todo eso que se le dijo no se lleva a cabo, esa persona pasa olímpicamente	N
cuando no tenemos reuniones del equipo directivo, yo ahora ya no nos reunimos cuatro, nos reunimos ocho: tengo dos coordinadores de secundaria, una de bachillerato y una persona de apoyo	R
Voy a poner como ejemplo mi profesorado de Artes. Ellos forman un grupo que están en reunión permanente. No. Están vinculados al centro. Nuestro centro está lleno de escultura. Vamos, está adornado. Cuidamos muchísimos la imagen externa. Gastamos muchísimo dinero en el jardín, que es muy grande, y en arte. Hablando de cuando un profesor llega, bueno, que por lo menos lleve una imagen... gastamos bastante dinero, en el jardín, y en informática. Gran parte del dinero se va ahí. Gastamos en material, libros y tal, que tuvimos, por suerte, tres o cuatro planes de biblioteca y los invertimos en eso. Y es el profesorado de Arte, con sus alumnos, los que realizan ese tipo de acciones. Y ellos están reunidos permanentemente, desde la ocho de la mañana hasta que se cansen. Todos los días. Hay que tener cuenta que no tienen hijos – ese es un factor que va a tener que estudiar Alberto, sobre compromiso – hay un factor, no digo que sea determinante ni mucho menos	L
Cuando yo tomé la dirección, lo primero que hice fue liberar un aula pequeña y allí tenemos nuestra mesa de trabajo. Estamos los cinco y a veces se incorpora en función de, el coordinador, el orientador o la orientadora, el coordinador de proyectos europeos, el coordinador de AVALAR, que forma parte... pero estamos permanen-	

temente reunidos	
LIDERAZGO	
yo estoy en Palas porque yo quiero. Yo estoy más a gusto en Palas por lo que decíais, por el privilegio de estar en un centro rural donde los padres vienen de otra manera a hablar al instituto, así que, la resolución de conflictos es otra historia.	V
Mira, nosotros acabamos de incorporar ahora 200 alumnos y 14 profesores del Politécnico. De momento, porque llevamos muy poquito tiempo, pero yo, lo que tengo muy claro es que tengo que hacer sentir que sean todos de Sanxillao.	G
Luna. Complicado.	
Gómez. Sí, lleva un tiempo.	
Vázquez. Hay profesores que llevaban mucho tiempo en el otro centro.	
Gómez. Sí, pero eso hay que conseguirlo, si no, estaremos divididos.	
Lo que yo hice fue aprovecharme de la valía de uno de ellos que había sido director de un colegio, yo sabía de su valía, y meterlo de Secretario	N
darle a conocer las "señas de identidad"	N
Si uno tiene una línea de trabajo, esa gente tiene que ir incorporándose a ella	L
...cuando llega un profesor nuevo tú le explicas cómo funciona el centro. Yo, es lo que hago. Cómo es el pueblo, qué tipo de gente hay, si hay mucha gente de cada huerto. Sí también hay de Perú,... Y le dedico un tiempo a cada profesor a explicarle.	L
Estás introduciendo en el tema... Yo aún no me he enterado de todo. Y llevo 25 años allí. Quiero decir, pues, que te enteres de todo. Quiero decir que hay una serie de aspectos diferentes que va cada uno a su tiempo y cada uno a diferente canal de información	L
Es lo que decía de ir a tomar el café con los compañeros, es ir a la sala de profesores y escuchar, también...	R
Después de un viaje en el que compartes varios días con un profesor acabas a patadas o acabas siendo amigos. Una relación infinitamente mejor. Yo creo que ese roce es importante.	R
1-Estábamos reunidos, llamamos a Rafa al despacho y dice "No hice nada". "No hiciste nada pero tienes que ser Jefe de Estudios". Quedó sorprendido y dijo si podía pensarlo. "No, no puedes. No pienses nada. Vas a ser Jefe de Estudios". Claro, acertamos plenamente. Pero sabíamos la actitud de él.	N
2-Sin embargo, aunque podría haber otras personas igualmente válidas, no vimos en aquel momento otra persona que pudiera ejercer el cargo.	N
3-Yo siempre he intentado tener a mi alrededor gente más lista que yo. Porque de esa gente aprendo.	N
Partiendo de la base de que un equipo directivo trabaja junto y tiene que reunirse al menos una vez a la semana para hablar de distintas cosas. Si uno tiene un equipo directivo tiene que repartir mucho poder. Pero hay determinadas cuestiones que uno delega...	N
Está muy claro que hay que predicar con el ejemplo	N
Trabajo en equipo (...): que delegas en tus compañeros, que confías en ellos	V
Nosotros, por ejemplo, somos cinco en el equipo directivo, entonces el del nocturno va más conmigo, nos vemos por las tardes, y por las mañanas estoy con el resto. Y a mayores, cuando no tenemos reuniones del equipo directivo, yo ahora ya no nos reunimos cuatro, nos reunimos ocho: tengo dos coordinadores de secundaria, una de bachillerato y una persona de apoyo	R
Entonces son tres mil, cinco mil euros que van para materiales, para ellos. Pero también es un incentivo que les digas "enhorabuena", o ir a recibir el premio de un ministro.	L
Es un grupo de trabajo. Yo tengo un grupo de trabajo con ellas. [Con las administrativas]	L
COMPROMISO DOCENTE	G
equilibrado	G
que no lleve sus problemas al aula. Que separe su vida personal, si es posible, claro... que se sienta feliz en el aula. En el aula y en el medio donde trabaja.	
El que una persona separe – entiendo yo – lo personal de lo profesional, valga la redundancia es lo que hace un profesional. Creo que va implícito en el compromiso de los docentes	R
esa alegría, esa ilusión, si quieres, sí puedo entender que algo a mayores.	R
Ilusión. Ilusión por el trabajo que hace	G
adaptarse a la nueva realidad	N
tiene que conocer la realidad del centro	N
adaptarse al trabajo en grupo, es decir, que no se encierre en una conchita	N
empático	G
gente que hace kilómetros y kilómetros [RGF. No coincido porque el enunciado completo objeta a quien hace eso](...) Normalmente, ese tipo de gente no se implica en la vida del centro	N
pienso que esa persona está pensando más en la vida familiar que en lo que tiene que hacer en el día a día [Comento 20111104. De RGF. Me dice cómo lo ve al otro no cómo es]	N

ilusión sobre todo por formarse a sí mismo. Por la autoformación	L
trabajar en equipo. Saber trabajar en equipo	L
el profesor se identifique con la "marca" del centro. Con el Proyecto Educativo del Centro	L
sí que es importante que el profesor viva en la zona, sobre todo en zonas como la nuestra, que son villas que... Pero tengo mucho profesorado de Foz, de Viveiro, de Ribadeo, y eso es gente que no implica para nada que haga kilómetros. No entiendo que sean kilómetros. Ribadeo, Oleiro...	L
de lo que tenemos que hablar es de disponibilidad. Muchas veces no está en la proximidad o no. El centro de ciudad, a veces, el vivir próximos es un hándicap	R
no porque viva cerca se va a implicar	R
disponibilidad. Que tú seas disponible... a aceptar pues ese cargo o a colaborar. Pueden ser cosas nimias, o llevar el equipo de voleibol, o llevar cualquier cosa	R
que fuera empático	V
Que trabajara en equipo	V
dispuesto a aprender	V
ser un conductor, que engloba la palabra tutor. Yo creo que tenemos que ser "conductor" todos, no solo el que es tutor de un curso	V
Significa tutor, en el sentido amplio de la palabra [Comento. Traigo del DRAE: tutor, ra. (...). 2. m. y f. Persona encargada de orientar a los alumnos de un curso o asignatura. 3. m. y f. Defensor, protector o director en cualquier línea. (...)].	V
lo más importante es la disponibilidad	V
no son tanto los kilómetros, sino la situación que vives en cada momento	V
gente dispuesta a aprender	N
gente mayor, que pasa de todas esas historias	N
participativo y dispuesto a trabajar en equipo es lo mismo?	In
en mi opinión, puede estar dividido entre trabajar en equipo y lo que yo decía de identificarse con la marca del centro	L
hay profesores que no trabajan en equipo	L
Cuando digo marca, es sentirse orgulloso de estar en el centro que está trabajando.	L
Y otra cosa que es importante, que consiga que además el alumno, también lo sea. Que esté orgulloso de estar allí....	R
disponibilidad, se aproxima a la identificación con la marca y me pregunto si también sería un componente de participativo (INV) Sí	L
Sí, pero creo que es más amplio	V
Sí, es una de las partes.	N
Sí	G
Una persona con mente abierta	G
...persona nueva que entra en el centro (...). darle a conocer las "señas de identidad" (agregado por Vázquez) del centro.	N
conocer el centro es algo más que conocer el PEC..., yo creo que hay que vivirlo	R
adaptación, más que en el propio papel, o en Internet, tiene que ser en el día a día. Y después hay gente que quiere y gente que no quiere	R
Si uno tiene una línea de trabajo, esa gente tiene que ir incorporándose a ella	L
Yo aún no me he enterado de todo. Y llevo 25 años allí. Quiero decir, pues, que te enteres de todo. Quiero decir que hay una serie de aspectos diferentes que va cada uno a su tiempo y cada uno a diferente canal de información (...) Tú intentas que esa persona que acaba de llegar se vaya integrando al centro. Y después, la sala de profesores es un lugar donde se habla muchísimo. Ahora tienen menos huecos, con lo cual hablan menos. Si tiene más huecos. Hablan de Pedrito, Manolito... Hablan de diferentes aspectos. Del alumnado. La sala de profesores es un lugar que hay que tener... Vázquez. ...Controlado. Luna. No... (Risas generales) Luna. Hay que conocerla. Hay que vivirlo... (Varios comentarios superpuestos)	L
Es lo que decía de ir a tomar el café con los compañeros, es ir a la sala de profesores y escuchar, también...	R
La empatía yo entendí que se refería – y no sé si se aclaró – no solamente respecto de los alumnos, sino también respecto de los colegas... (Hay gesto y voces de asentimiento). (...) Gómez. Incluso, a veces, respecto a los padres... Rodríguez. Respecto a la comunidad educativa. Gómez. La empatía es en general. Ruso. Un padre que viene predispuesto negativamente o positivamente, es un mundo completamente diferen-	I

te.	
aunque podría haber otras personas igualmente válidas, no vimos en aquel momento otra persona que pudiera ejercer el cargo	N
... Voy a poner como ejemplo mi profesorado de Artes. Ellos forman un grupo que están en reunión permanente. No. Están vinculados al centro. Nuestro centro está lleno de escultura. Vamos, está adornado. Cuidamos muchísimos la imagen externa. Gastamos muchísimo dinero en el jardín, que es muy grande, y en arte. Hablando de cuando un profesor llega, bueno, que por lo menos lleve una imagen... gastamos bastante dinero, en el jardín, y en informática. Gran parte del dinero se va ahí. Gastamos en material, libros y tal, que tuvimos, por suerte, tres o cuatro planes de biblioteca y los invertimos en eso. Y es el profesorado de Arte, con sus alumnos, los que realizan ese tipo de acciones. Y ellos están reunidos permanentemente, desde la ocho de la mañana hasta que se cansen. Todos los días. Hay que tener cuenta que no tienen hijos – ese es un factor que va a tener que estudiar Alberto, sobre compromiso – hay un factor, no digo que sea determinante ni mucho menos	L
Dos de ellos mayores que yo. Tienen cincuenta y tantos, y están como el primer día. Es que aparte de todo, son artistas. (Se escuchan varios ¡Claro!) Después tienen un ritmo de vida diferente	L
Ellos están ilusionados	V
una cosa importante que quería comentar es el compromiso del no docente	L
El personal de Hostelería es muy especial	N
EVALUACIÓN	
No hay citas	
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
Este que yo tengo en mente sí. Es un profesor de magisterio, y creo que estás tocando un punto. A los de secundaria nos falta mucho que aprender de ese tema.	V
No estoy de acuerdo con... Yo creo que todo el mundo tiene que utilizar las nuevas tecnologías igual que como utiliza la tiza.	L

8.5.8.3 Compromiso docente - Contextualización

CAMBIO	
Investigador. (...) Y como el compromiso aparece tantas veces mencionado en lo que uno espera del docente para que ayude a que el centro se mueva, la idea es ver si se puede hacer un instrumento del que podamos decir "Aparentemente, cuando se habla de compromiso, se habla de estas cosas. Y los comportamientos que tienen que ver con el compromiso serían estos que están acá. Eso es lo que aparentemente está en la cabeza de los directores, cuando hablan de esto". No existe. No hay teoría ni hay nada, o sea, que lo que ustedes propongan es una innovación. Es inédito. No hay nada.	I
Vamos a llegar a eso. Muchas veces el problema es mirar solo el resultado. (...) Queremos mirar en el medio, porque muchas veces el problema más grande es construir el medio. Decimos la necesidad y el resultado, y si no se alcanza, todo es un fracaso. Pero, modernamente es el medio lo que estamos tratando de identificar.	I
En primero y segundo de la ESO los tutores son maestros (...) Cada reunión duraba cerca de una hora. La gente que estaba esperando para reunirse ya se quejaba. Entré y vi que el tutor daba una información pormenorizada de cada alumno. Después fui a las de cuarto de la ESO, que el tutor es el profesor o la profesora tal, y ahí iban. "Fulanito", "¿Qué problema hay con Fulanito?", "Ninguno", "Otro". Entonces... ¿Cómo tengo que valorar el trabajos de esos dos tutores? Eso se puede medir.	N
Pero lo que están pidiendo es que eso se lo pongas en palabras. Es decir, entiendo que lo que estáis pidiendo es si, por ejemplo, hablamos de "trabajar con otros en equipo", entonces la base más baja sería la participación inicial, la segunda sería la colaboración, la tercera sería si es efectiva esa colaboración, y la última a lo mejor, poniendo como referencia, si efectivamente pudiera llegar a ser un coordinador. Digo para nosotros. Si tú quieres analizar a una persona... Y después, por ejemplo, un tutor. El nivel más bajo (...), el siguiente que tiene un conocimiento personal de las cuestiones, el siguiente que tiene una intervención personal con el alumno, el siguiente que tenga una intervención familiar. Es decir, si quieres unos parámetros, son esos los que se nos pueden ocurrir.	R
Director. (...) Fijaos en estas cosas que Alberto sacó y que ha puesto ahí: no aparecen las matemáticas, ni la física...	D
Nosotros, para que os percatéis, didáctica y pedagogía nos metemos poco	L
Alguien para que pueda participar en una comisión pedagógica, decía yo, tiene que ser capaz de coordinarse con los de su seminario.	V

Hay departamentos que sobresalen de los otros	N
hay departamentos que valoran mucho la selectividad	V
No son incompatibles	L
Yo, por ejemplo, en primero de la ESO tengo treinta, y en bachillerato tengo cien. Eso es un indicador. Yo tengo la pirámide invertida. He diseñado el centro para captar alumnado para nuestras especialidades. Cada centro – es lo que dices tú – tiene un proyecto	L
nosotros nos encontramos con los abandonos escolares. Entonces, si tú consigues que un chico, a pesar de suspender todas, siga, porque tiene unos apoyos y no sé qué..., porque quedan para setiembre tal, y repite con tres, no sé qué, eso es un logro. Un éxito del sistema. No todo lo contrario, de poner en el proyecto educativo de centro “que mis alumnos saquen dos puntos más que los de al lado”.	L
Lo más importante es que esa gente no abandone. Porque las clases están llenas porque hay mucho paro, entonces... Nosotros, lo que debemos hacer en el centro es cuidar esa gente, y el profesorado que cuide esa gente. El profesorado, muchas veces, ese tipo de alumnado, si tiene cinco, en vez de diez, mejor	L
Hay profesores que dicen “¿Esto es del CEFOR? No me interesa” Que te va a dar horas, “No quiero participar”	L
gracias a la voluntariedad del profesorado en los centros, se hacen muchísimas cosas, muchísimas actividades, se trabaja muchísimo. Y después recibimos alguna patada de algún alto cargo diciendo que somos unos vagos	N
Investigador. (...) ¿Sus claustros aceptarían estos elementos para discutir, ellos? Esto está muy claro: habría que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro	N
Tienes que estar de acuerdo conmigo que es muy difícil poder ordenar esto en un claustro	V
la pregunta que está haciendo Alberto, si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil. Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas, como ahora mismo que estamos teniendo una serie de problemas, hasta cierto punto, pues encargaron a los profesores del transporte escolar. Todo el mundo dice “Yo no hice una oposición para estar cuidando niños”.	N
Entonces, lo que el profesorado no acepta nunca son imposiciones, y más si vienen de arriba. La dirección a lo mejor, muchas veces, todavía tal... pero...	N
No estoy satisfecho, por llamarlo de una manera - la Administración somos todos – pero... no se tienen en cuenta nuestras propuestas	N
LIDERAZGO	
Lo que busca un director es que no haya problemas	L
Recuperar un centro vacío es muy difícil	G
Nosotros, para que os percatéis, didáctica y pedagogía nos metemos poco	L
Va a la interdisciplinariedad	L
Marcas un trabajo a la CCP. (Vázquez. Te marcas un trabajo) Y la próxima vez valorarás quién ha hecho el trabajo y quién no.	L
Alguien para que pueda participar en una comisión pedagógica, decía yo, tiene que ser capaz de coordinarse con los de su seminario.	V
Además de valorar al portavoz que va a la comisión de coordinación pedagógica, tengo que valorar también quién es el grupo de trabajo que está en esa comisión	N
Yo no pensé nunca que él fuera capaz de aglutinar a cantidades de rapaces que van a la biblioteca	N
A todas esas personas tengo que ponerles una nota muy alta. Y como director me siento muy satisfecho	N
Hacer un reconocimiento público de esa persona que fue quien realmente puso a funcionar	N
Yo, por ejemplo, en primero de la ESO tengo treinta, y en bachillerato tengo cien. Eso es un indicador. Yo tengo la pirámide invertida. He diseñado el centro para captar alumnado para nuestras especialidades. Cada centro – es lo que dices tú – tiene un proyecto.	L
Nosotros, lo que debemos hacer en el centro es cuidar esa gente, y el profesorado que cuide esa gente [Alumnos adultos]	L
En ese caso tienes el valor de que si convences a dos personas para que se apunten, tienes el grupo de trabajo. Con lo cual, a lo mejor, a esas dos personas ni siquiera les pides que asistan	V
Lo que pasa muchas veces es que alguien del equipo directivo, si hay que completar el grupo, se apunta	N
Esto está muy claro: habría que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro	N
La función del director es que la gente quiera. (Vázquez. Sí, sí.)	L
Eso es lo más difícil: que la gente quiera	G
. Lo de mantener la ilusión. Nuestra misión es mantener la ilusión. Que el claustro siga ilusionado con el Proyecto de Centro	V
Imagínate que pones uno: estar disponible, y el ochenta por ciento del claustro piensa, uno: interés por formarse. Evidentemente él está trabajando con un material, y tiene que acomodarse a él	R

A nosotros como directores, nos toca estar de acuerdo con lo que dice el claustro	V
Todas estas cosas son importantísimas [las 7 dimensiones], y que tú primes una sobre las demás tampoco tiene... simplemente me varías es camino	R
Investigador. (...) ¿Sería una herramienta útil para decidir cómo llevar adelante sus proyectos? Yo creo mucho en los proyectos	V
¿Qué fuerza tiene un director, ahora mismo, para obligar a ciertas personas a formarse...?	R
Era lo que te había entendido. Para mí es el pez que se muerde la cola, porque para eso volveríamos a ver si esa gente tiene voluntad, tiene interés, es decir, volveríamos a lo mismo. Es que eso que les falta, cuando yo quiero captarlos...	R
En el claustro pasa lo mismo. Se necesita que el entrenador arme el equipo. Después de mucho tiempo, todos los que estamos aquí utilizamos esas estrategias...	L
Director. (...) sobre la autonomía (...) Parece que no tenemos tanta. (Todos comentan que no y algunos que ahora todavía, menos). Y sin embargo, hay montones de iniciativas. Sí, lo que pasa es que muchas no las puedes llevar a cabo...	V
Director. (...) ¿Mejor ahora que el primer año? ¡Ah! Sí	R
Sí, yo creo que mejor. Sinceramente	V
Hombre, mucho mejor. Porque cuando yo llegué encontré un centro vacío. No llegábamos a 200	G
He tenido altibajos. Un período se tuvo que pelear por cosas. Se consiguieron. Vázquez. ¿Pero comparado hace diez y seis años con ahora? Hubo resultados muy satisfactorios (...) Fueron años muy satisfactorios. Ahora creo que es un centro estable que funciona bien...	L
Yo personalmente satisfecho. No estoy satisfecho, por llamarlo de una manera - la Administración somos todos - pero... no se tienen en cuenta nuestras propuestas	N
Yo satisfecho, no. Hemos mejorado, pero satisfecho, todavía no	G
COMPROMISO DOCENTE	
como el compromiso aparece tantas veces mencionado en lo que uno espera del docente para que ayude a que el centro se mueva, la idea es ver si se puede hacer un instrumento del que podamos decir "Aparentemente, cuando se habla de compromiso, se habla de estas cosas. Y los comportamientos que tienen que ver con el compromiso serían estos que están acá. Eso es lo que aparentemente está en la cabeza de los directores, cuando hablan de esto". No existe. No hay teoría ni hay nada, o sea, que lo que ustedes propongan es una innovación. Es inédito. No hay nada	I
es tan relativo	R
no hay una fórmula mágica	
creo que te faltarían puntitos aquí porque todo está interrelacionado. Pero claro que una persona no tiene por qué tener todos estos aspectos para decir que tiene un compromiso	
Es lo que hablábamos antes: gente que tiene niños, gente que no tiene niños, que esto o aquello y que no sé cuanto... Para mí una persona que tiene un compromiso docente es porque llega hasta aquí y nos está ayudando, en cambio otra persona tal vez tiene tiempo y a lo mejor para el compromiso docente le pongo un listón mucho más alto. Es que es tan relativo	
Tiene que ser una persona a la que todo lo que le exijas, le pidan, le demanden, de alguna manera, dentro de sus limitaciones, cumpla con ello. Pero claro, es que eso...	
generosa con su tiempo en el centro	G
...cuando tú vas por la sala de profesores cuando ya tocó el timbre, pasas por allí, incluso puede ser un momentito (...) ves allí algún profesor que está haciendo algo por allí... Yo a ese le pondría generoso con el tiempo. Si una persona está en el centro y ya tocó el timbre es porque está terminando algo y no le importa.	G
Yo creo que cuando trabaja en equipo, fundamentalmente es que se vea un resultado (...) cómo podemos medir "trabajar con otros en equipo", pues en una escalada de valores de 1 a 5, bueno, sí, trabaja con otros en equipo. Pero después, resultados qué. Hay que ver los resultados de ese trabajo en equipo.	N
No son compartimientos estancos: historias basadas en tutorías, están relacionadas con participación	D
Lo de dedicarle tiempo no es estar en el centro	V
Tiene que ver con la disponibilidad	G
Podemos comparar un tutor con otro. Tanto es tutor el que llama cada día pasando las faltas a los padres. ¿Es mejor que el que reúne muchos datos y los informa en la reunión de evaluación? Hasta el menor detalle	N
¿Cómo puedo medir la labor de un tutor con otro? Es muy sencillo, yendo a la junta de evaluación y mirando la información que da uno y otro... (...) En primero y segundo de la ESO los tutores son maestros (...) Cada reunión duraba cerca de una hora. La gente que estaba esperando para reunirse ya se quejaba. Entré y vi que el tutor daba una información pormenorizada de cada alumno. Después fui a las de cuarto de la ESO, que el tutor es el profesor o la profesora tal, y ahí iban. "Fulanito", "¿Qué problema hay con Fulanito?", "Ninguno", "Otro".	N

Entonces... ¿Cómo tengo que valorar el trabajos de esos dos tutores? Eso se puede medir	
Pero lo que están pidiendo es que eso se lo pongas en palabras. (...), por ejemplo, hablamos de "trabajar con otros en equipo", entonces la base más baja sería la participación inicial, la segunda sería la colaboración, la tercera sería si es efectiva esa colaboración, y la última a lo mejor, poniendo como referencia, si efectivamente pudiera llegar a ser un coordinador. Digo para nosotros. Si tú quieres analizar a una persona... Y después, por ejemplo, un tutor. El nivel más bajo (...), el siguiente que tiene un conocimiento personal de las cuestiones, el siguiente que tiene una intervención personal con el alumno, el siguiente que tenga una intervención familiar. (...), si quieres unos parámetros, son esos los que se nos pueden ocurrir	R
falta entender cómo cada uno decide si un docente tiene o no compromiso	I
un indicador sería el poder resolutorio que tiene esa persona frente a un problema	G
si resuelve un pequeño problema quiere decir que está interesado. Tiene un compromiso docente	G
La actitud. Es decir, frente a un conflicto, lo puede resolver mejor o peor, pero tiene intención de...	G
Si tú hablas de un grado más bajo, a nivel administrativo, el siguiente de conocimiento personal, si le sumas a eso la intervención personal y la intervención familiar, y después hablas de esa intervención o esa implicación global, como punto culminante, paralelamente a todo esto, tienes que poner el grado de efectividad de todas esas intervenciones, porque hay gente que tiene una intervención personal y muy buenas intenciones, y mete la pata hasta decir basta (...)a esto hay que agregarle otro parámetro: a ver si realmente es efectivo	R
Fijaos en estas cosas que Alberto sacó y que ha puesto ahí: no aparecen las matemáticas, ni la física...	D
No porque eso va unido a lo que vosotros habéis llamado compromiso de los docentes, y estamos en otro nivel. ¿Eh? El compromiso de los docentes habla de identificar las obligaciones funcionales (...)	R
es una línea muy fina	R
Cuando yo tomé el centro, se estaba vaciando por una persona en concreto. Que ya vació, a su vez, otro centro. Entonces, es problema lo conozco yo también.	G
Yo de hecho ahora estoy metida en... Se está sacando un protocolo, estamos haciéndolo dos o tres personas con una inspectora de aquí y ya prácticamente lo estamos terminando, nos queda una última reunión	G
qué buscáis?	R
Pero no puedo tener la perfección. Para mí una persona que es perfecta es: que sabe participar, que colabora con el grupo, que además es efectivo a la hora de hacerlo, y a mayores, que llega un momento en que es, incluso, capaz de coordinar a su propio equipo	
A mí no me alcanza que me digas que participas "Oye estarías dispuesto a formar parte de este grupo", "Vale, vale" Y viene a todas las reuniones. Yo no me conformo con que Fulanito, que yo lo invité a participar en un grupo de mejora educativa venga a todas las reuniones y firme la asistencia, y no hace nada más. Es decir, a mí eso no me parece suficiente.	V
Yo pondría como indicador la voluntariedad	G
Yo tengo ahora un grupo de gente que va a recuperar los fondos históricos del centro. Tengo un museo que montar. Tengo que montarlo ya. Y esa gente no tiene ningún tipo de retribución de ninguna parte. Yo quiero que participen.	R
Esos no van a hacer ninguna reunión. ¡Van a trabajar!	R
Si es un grupo de trabajo, evidentemente con participar solo, no llega	R
si yo planteo este otro grupo de trabajo que es totalmente voluntario, en el que no van a recibir absolutamente nada más que trabajo, entonces claro, sólo tengo que participar y me llega. Es decir, tengo una persona... yo me presto a venir a limpiar, a arreglar cosas, a sacarle el polvo, me llega con su participación. Ahora, si es un grupo de trabajo, en el que tengo que obtener resultados, que además ellos, sobre todo y eso es lo más importante, reciben a cambio una compensación "x"...	R
A ver, es obligatorio estar en la CCP. Digo yo: yo con eso no me conformo. Yo, una Comisión de Coordinación Pedagógica, por supuesto es obligatorio, venir, asistir a la reunión. Eso es obligatorio.	V
Y aportar ideas. Ruso. Eso no es obligatorio. Vázquez. No eso ya no es obligatorio. Luna. Un ítem valorable. Vázquez. Es lo que yo quería decir.	G
Aportar ideas, traerla preparada,...	L
Ahí está. [Aportar ideas, traerla preparada,...] Yo, una CCP, no me conformo con que vengan allí, como director. El que quiera hacerlo así, viene y lo hace. Llamémosle, el mínimo satisfactorio	V
la próxima vez valorarás quién ha hecho el trabajo y quién no.	L
trabajo en grupo... ¿Cuántos otros tiene que haber?	I
Pocos	L
grupo de trabajo de biblioteca	N
Esa persona no estaba sola, por eso sé que tengo que agradecerle a todo el grupo de trabajo. Entonces eso	N

para mí fue muchísimo más que suficiente, podría ponerle un diez, a la labor que hizo esa persona durante estos años, con todo su equipo	
Yo no pensé nunca que él fuera capaz de aglutinar a cantidades de rapaces que van a la biblioteca...	N
como esa podría hablar de la hostelería, que cada año organizan un campeonato de baristas	N
Hacer un reconocimiento público de esa persona que fue quien realmente puso a funcionar... Y eso es lo que valoramos los directores.	N
una persona que llega, que sabe, que se integra, que trabaja en equipo, que propone cosas, que está disponible	N
El profesorado, muchas veces, ese tipo de alumnado, si tiene cinco, en vez de diez, mejor [ADULTO]	L
[La discusión tiende a que] el resultado práctico determina el compromiso.	I
Los resultados prácticos hay que ver cuáles son. Si un alumno se encuentra a gusto, es un resultado práctico	L
un grupo de trabajo – que depende del CEFORE	R
Rodríguez. Ese grupo de trabajo para mí no vale lo mismo, porque ese grupo de trabajo, muchos de ellos van por las horas	
Lo que pasa muchas veces es que alguien del equipo directivo, si hay que completar el grupo, se apunta.	N
Lo que nosotros valoramos es el grupo de trabajo que se crea en el propio centro. Porque la gente se implicó.	N
Para nosotros, por ejemplo, organizar un viaje es un grupo de trabajo. (...) vamos a ir a Madrid a conocer el Parlamento. Entonces interviene el departamento de historia, el de filosofía, el de ciudadanía...	L
haber tenido veinte profesores de veintiocho, reunidos una tarde a la semana allí, debatiendo cosas, aunque... Eso es efectivo.	V
ahí está el departamento de Historia, el departamento de Filosofía, el departamento de Español, la de Gallego que dice "Bueno, yo también quiero ir" (...) Eso es un grupo de trabajo.	L
"La semana europea en FOZ".	N
gracias a la voluntariedad del profesorado en los centros, se hacen muchísimas cosas, muchísimas actividades, se trabaja muchísimo. Y después recibimos alguna patada de algún alto cargo diciendo que somos unos vagos	N
Vamos a hacer este supuesto. En el futuro va a haber una reunión de directores, donde cada uno va a tener que plantear si en su centro tiene docentes comprometidos. Estos siete elementos que están en la columna del centro – (trabajar con otros, identificarse con la marca del centro y venderla, estar disponible, ser receptivo a los cambios, tener interés en formarse, mantener la ilusión del primer día, ser empático) - si ustedes se la proponen (...). ¿Sus claustros aceptarían estos elementos para discutir, ellos? ¿Vale esto? Y si vale... ¿A qué comportamientos le llamamos mejor o peor en cada uno? (...) "y yo hago lo que ustedes me digan".	N
Rodríguez. Esto está muy claro: habría que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro	
. ¿Alguien se atreve a poner un número uno?	D
Luna. ¿Número uno para qué?	
Investigador. Indicador de compromiso	
receptivo a los cambios	N
Yo pondría muy arriba la de "estar disponible".	V
Yo pondría el seis, el tres, el siete... Perdón, no es el tres, es el cinco ("estar disponible, identificarse con la marca del centro y venderla, ser receptivo a los cambios") (Comentarios al unísono de acuerdo)	L
Investigador. . ¿Ustedes piensan que vale presentarle esta lista a los docentes? (...)Quiero saber si ustedes piensan que estos elementos son los que bastan, son suficientes para discutir con el claustro (...) Segunda cosa que quiero confirmar. ¿Valen todos lo mismo? ¿Algunos son más importantes que otros?	R
Son complementarios	
Investigador. Es que se han planteado dos posiciones, que acepto, y quiero confirmarlas. Por un lado, que hay unas más importantes que otras, por otro, que todas son complementarias...	R
Puede haber una gradación. Antes dije que pensaba que "estar disponible" era lo más importante. Pero se complementan. (...) Para mí las dos posiciones no son excluyentes	
Tienes que estar de acuerdo conmigo que es muy difícil poder ordenar esto en un claustro.	V
Imagínate que pones uno: estar disponible, y el ochenta por ciento del claustro piensa, uno: interés por formarse. Evidentemente él está trabajando con un material, y tiene que acomodarse a él	R
La propuesta final al claustro es que ellos construyan qué se entiende, en cada uno de los casos, el mejor comportamiento posible, un comportamiento que ayuda, o un comportamiento que no está ayudando todavía. (...) ¿Esa construcción vale si la hace el claustro?	V
A nosotros como directores, nos toca estar de acuerdo con lo que dice el claustro	
Todas estas cosas son importantísimas [las 7 dimensiones], y que tú primes una sobre las demás tampoco tiene... simplemente me varías es camino	R
El problema es la gente que llega al centro para jubilarse	R
Investigador. ¿Sirve para seleccionar una lista de profesores y aplicarlo para decidir si los puedo convocar a un determinado proyecto?	L

Pero eso ya lo estamos haciendo ahora mismo	
Pero es lo que haces siempre. Agarras una lista y agarras el DOC y empiezas sí, no, sí, no...	R
Director. Más allá de lo que hacen por su propia experiencia... ¿Eso sí nos serviría para saber en qué andamos mal y por dónde tendremos que buscar la formación del claustro?	V
Yo creo que sí	
Director. Cuando nos ponemos en marcha sí, sí nos ponemos en marcha para hacer, pero... ¿Somos conscientes de dónde están los pro...?	R
¿Qué fuerza tiene un director, ahora mismo, para obligar a ciertas personas a formarse...?	
lo que te propone, pienso yo, es hacer un estudio del claustro, para que aquellos elementos con los que tú entiendes que no puedes contar, llegar a contar con ellos	R
Investigador. Con el instrumento, tú decides que quieres ver cómo es... (Vázquez. El trabajo en equipo)...claro, el trabajo en equipo. Sobre los parámetros, los tres indicadores que te armó el claustro, miras con tus ojos, a ti claustro y dices "Caramba, parece que deberíamos – yo – preocuparme por tratar de desarrollar el trabajo en equipo, el 'trabajo con otros' porque me parece que lo que me da, mayoritariamente, que no tengo lo que yo quisiera tener como resultados..."	R
2.31.40. Ruso. Era lo que te había entendido. Para mí es el pez que se muerde la cola, porque para eso volveríamos a ver si esa gente tiene voluntad, tiene interés, es decir, volveríamos a lo mismo. Es que eso que les falta, cuando yo quiero captarlos...	
Yo creo que cada uno tiene unas posibilidades, unas potencialidades	L
la pregunta que está haciendo Alberto, si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil. Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas	N
EVALUACIÓN	
...nosotros nos encontramos con los abandonos escolares. Entonces, si tú consigues que un chico, a pesar de suspender todas, siga, porque tiene unos apoyos y no sé qué..., porque quedan para setiembre tal, y repite con tres, no sé qué, eso es un logro. Un éxito del sistema. No todo lo contrario, de poner en el proyecto educativo de centro "que mis alumnos saquen dos puntos más que los de al lado".	L
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
Hay profesores que dicen "¿Esto es del CEFORE? No me interesa" Que te va a dar horas, "No quiero participar"	L
después recibimos alguna patada de algún alto cargo diciendo que somos unos vagos	N
Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas, como ahora mismo que estamos teniendo una serie de problemas, hasta cierto punto, pues encargaron a los profesores del transporte escolar. Todo el mundo dice "Yo no hice una oposición para estar cuidando niños".	N
la Administración somos todos – pero... no se tienen en cuenta nuestras propuestas	N

8.5.8.4 Liderazgo pedagógico

CAMBIO	
Yo no tengo departamento de Orientación con el que pueda contar, para nada de esto	R
Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás. Es más, nosotros el año pasado tuvimos dos primeros de la ESO que en mi vida había visto cosa semejante. Aquello no había forma de... Todos los profesores salían echando chispas de ese salón. Sin embargo, con el profesorado, con los maestros, había problemas, pero no eran los mismos problemas. Eso algo quiere decir, que a lo mejor nosotros no estamos muy afectos a trabajar con niños de doce o catorce años. Porque hasta no hace mucho, recibíamos alumnos a partir de los catorce años	N
el problema de disciplina es con un profesor. Pues ahí tienes que ser mediador.	L
El problema grave – porque como yo lo he vivido – es cuando es un profesor puntual.	R
Hay sustitutos que llegan al centro y no te da tiempo a detectar (...) cuando te enteras de que hay un problema, ya se fue (Ruso. Sí). (Luna. Eso es distinto)	V
Mira, hicimos una cosa que nunca habíamos hecho y que al principio yo veía fatal, fatal, y nos está funcionando: "de cine". Teníamos tal marabunta de repetidores en segundo de la ESO. Dimos tal marabunta que no...Pero fíjate... Fue un enfoque maravilloso. En vez de hacer agrupamientos, para estos niños, porque había la diferencia entre los complicados y que no querían estudiar, que esos están en el aula, y aquéllos, que eran tantos, que tenían una complicación en el aprendizaje, o flojos, o sus niveles y tal. Entonces, claro... No nos	R

daba el profesorado para hacer agrupamientos; pero sí, para hacer un curso más. Y entonces, tenemos ahí un grupo de quince de dirección, y tenemos cinco grupos de segundo de la ESO, en vez de cuatro. Entonces, los sacamos a otro nivel. Buscamos más... Dijimos.... Porque es que era inviable, porque claro, tener en cada aula ocho o nueve repetidores... Es que te bloquea totalmente. Y treinta y uno o así (Investigador/RGF. ¿Quién hizo la propuesta?). Pues está chica que te digo yo que fue doce años directora en Arteixo. (RGF. O sea, la propuesta surge... ¿Del claustro, del equipo directivo...?). No. De este grupo que estaba con el equipo directivo. Y después yo lo propongo al claustro. (Vázquez. ¿Qué tal te fue en el claustro?). No. el claustro fenomenal. Es más dijimos, eso fui yo que me empeñé en hacerlo: lo que les indiqué claramente es que en las peticiones indicábamos ya quién escogía ese grupo. Llamamos un "grupo de refuerzo".	
Director. Lo que parece que está saliendo es que siempre existen (Vázquez. Posibilidades) posibilidades.	D
Investigador. (...)el profesor de Matemáticas encuentra en tres o cuatro de las partes, cosas que le sirven a él, tiene contenidos de él, capaz que lo que piensa que es más importante. Y en las mismas o en otros los demás harán lo mismo. ¿Puede un grupo de profesores, el plantel de primero, segundo (...) construir un instrumento de ese tipo? Preguntabas lo que parecía. A mí me parece ideal. Te estoy escuchando y a mí me parece que sería - además ya que hablamos tanto acá de trabajo en equipo, de tal - sería... Yo lo veo que sería ideal. Ahora, vamos a lo práctico. Yo, por lo menos en mi centro, lo veo inviable. (...)No estamos preparados, y hablo por mí, no estamos preparados para evaluar en competencias básicas. Cuando lo digo por mí, lo digo por mi departamento y en general, por mi centro. O sea, salió esto de las competencias básicas y se nos dijo que teníamos que hacer planes de formación, como hacemos todos. Cada uno fue a hacer el plan de formación. El de Física fue por su cuenta. EL de Matemáticas fue por su cuenta. Y te puedo decir que después, incluso en el centro, hace cosa de dos o tres años, intentamos consensuar, y a cada uno le habían dicho una cosa diferente; o cada uno había entendido una cosa diferente. O sea, llegaba el de Matemáticas o llegaba el de Física y entendía una cosa diferente. Con lo cual yo te hablo de... en el centro, en este momento sería inviable	V
Investigador. (...) Me gustaría, si quieren comentar... Si sus profesores recibieron formación acerca de las competencias básicas. Varios profesores de mi centro fueron a la formación de lo que en aquellas era el CEFORE. Después se trató de consensuar, no llegamos a anda. Lo que trato de explicar es que no sé si la información que recibieron era distinta o la que ellos oyeron era distinto.	V
Lo que hubo en mi centro fue autoformación: leer; yo les pasé, por ejemplo, todo el Proyecto Atlántida, que yo lo tenía. Unos lo leerían, otros no, pero bueno... En general, el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando.	L
RGF. ¿Es una manera distinta de diseñar la programación? Luna. Sí, sí.	L
Director. ¿Y lo habéis notado...? Pues en la práctica, en el aula - je, je - esto es más difícil de valorar. Nosotros, por ejemplo, como además somos un centro que lo eligieron para PISA, para la Evaluación Diagnóstica, la Avaluación General de Diagnóstico - tuvimos de todo - entonces también como referencia de esas pruebas se hicieron los resultados, los propios exámenes. Las propias pruebas de los niños, que quedan allí, que la gente, las ve. Eso ayuda a enfocar...	R
LIDERAZGO	
Investigador. Las normas le dan al director competencia en materia pedagógica. En la práctica, por lo que vi en las visitas a los centros, esa función aparece delegada. (...) si existe o no en la realidad, un liderazgo pedagógico del director. Aunque sea poco, algo de liderazgo pedagógico yo creo que sí, que hay. (...) Bueno, liderazgo solo viene a ser, sin lo de pedagógico	V
Yo personalmente no se lo dejo sólo al Jefe de Estudios. Yo intento, en la medida que puedo, pues, ayudar a que la CCP, o tal, vaya un poco más dinámico. Entonces, algo sí que hay. A lo mejor no tanto como quisiera, pero que algo de liderazgo pedagógico creo que sí que hay del director	V
Yo fundamentalmente tengo que confesar que en ese tema más está con el Jefe de Estudios nuestra Orientadora, más que en las labores propias	N
se delegan en el Jefe de Estudios, en la Orientadora escolar, pero siempre pasando la criba, normalmente de la Comisión de Coordinación Pedagógica	N
Yo pienso que está repartido un poco, también. La CCP es un órgano consultivo y yo creo que la dirección, muchas veces, propone, y después consulta. Y en determinados aspectos, sí, se pasan a la orientación. Al departamento de Orientación	G
La Comisión de Coordinación Pedagógica sí que soy yo un poco el que arma el plan de trabajo	L
Qué hay en la ESO, las asignaturas de Bachillerato, las optativas, eso es el Director y el Jefe de Estudios, en colaboración con el departamento de Orientación. Las programaciones, me preocupó yo de que se hagan en tiempo y con una estructura determinada.	L

La entrada a las aulas, que me pareció que comentaban... Puedo entrar de casualidad. No entro a supervisar nada ni a enseñar nada.	L
Cuando viene el inspector, que a veces entra, lo acompaño (...) no suelen llegar al aula a supervisar los aspectos didácticos, o pedagógicos, sino otros aspectos más administrativos	L
...las propuestas salen de la dirección. Lo que es de la dirección a trabajar	L
Sobre el tema de las competencias básicas, dediqué un par de claustros, porque yo estaba en este Proyecto Atlántida – que le comentaba antes, a Alberto – y yo iba a Madrid a las reuniones y sí que transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no. Esos aspectos que tú trabajas.	L
...siempre aprovecho todos los claustros para soltar alguna píldora de metodología, sobre refinamiento de la enseñanza de adultos. Mi opinión, en general, es tenida en cuenta. En general, pero bueno, creo que queda mucho por hacer, supongo, en este aspecto	L
Tampoco tenemos competencias claras, pienso, en ese aspecto	L
No nos atrevemos, tampoco. Delegamos, como dice Nemesio, a lo mejor en el departamento de Orientación, que sabe más, tiene conocimientos de psicopedagogía, en el Jefe de Estudios que está más bien, sus competencias están más delimitadas en el rol	L
...como director sí que procuro introducir de forma suave, ciertos aspectos, sobre todo en atención a la diversidad, y digamos aquellos elementos fundamentales que yo considero mi proyecto educativo, que son todas las lenguas, las lenguas extranjeras, la competencia lingüística, etc.	L
Yo tuve mala suerte con la Jefatura de Estudios. Entre que yo llevo poco tiempo y ella es el segundo año que está empezando, ha sido muy complicado delegar en otro cargo. Entonces, el bilingüismo, que fue lo más novedoso, lo dirigí yo, siempre con apoyo. Yo no tengo departamento de Orientación con el que pueda contar, para nada de esto (Gómez. Es fundamental, claro.). Pero, bueno, eso es para hablar con tranquilidad. Lo demás, por tradición en el centro, el director cargaba prácticamente con todo y entonces ahora la labor de estos años ha sido descongestionar un poco. Tanto delegar, itinerarios, la CCP y tal y tal, siempre parte de la dirección, siempre, siempre. Y estos dos últimos años es cuando estoy empezando a contar con la Jefatura de Estudios, pero, en principio, todo lo tenía del cargo de dirección.	R
Investigador. ¿Es necesario que en el centro haya alguien que sea líder pedagógico? (...) Si ustedes piensan que es necesario (...) Director. (...) a nivel de competencias vuestras, podemos decir que tenéis unas competencias administrativas, gestión, cuestiones económicas, jefe de personal, representación del centro, todos esos aspectos, esos sí parece que están claros. (...) Sin embargo está la otra parte, que es en realidad donde estaría centrado... Ese sería el liderazgo administrativo, burocrático,... Pero es que la otra parte es... El proyecto ABALAR, por ejemplo, es un elemento de trabajo. Es el director, por lo menos en mi caso, el que convence propone, no me costó mucho,... (Ruso. A mí tampoco).	L
Yo tengo bajo mi responsabilidad el tener que convencer, entre comillas, al claustro, de que eso, pedagógicamente, es bueno para los alumnos	L
En mi caso soy yo el que hace ese tipo de función. De liderazgo en el sentido de que la idea es de la dirección y yo me hago cargo de ella. La propongo al equipo directivo	L
Propongo hacer un proyecto europeo	L
Yo tengo que buscar departamentos que apoyen esa propuesta. Porque claro, pedagógicamente significa un cambio muy grande. Entonces, claro, tiene que ser aceptado por ellos. Esa es mi función. Ahora, yo tengo que tener un conjunto de colaboradores que estén dispuestos a trabajar en ese sentido, porque el cambio es radical. Si yo propongo que toda la ESO trabaje con un ordenador cada niño...	L
Entiendo que es más una labor del Jefe de Estudios, evidentemente, sin dejar de lado que tú propones	N
...alguien tiene que estar atento, para que cuando empiece el curso sepamos cómo tenemos que empezar. Esa labor la lleva, toda, el Jefe de Estudio	N
Cuando hablo de la dirección del centro, hablo del trabajo del equipo.	N
Contestando a tu pregunta de si es necesario, creo que no admite duda. Sea el director, sea el Jefe de Estudios, sea el equipo directivo, es necesario que haya liderazgo pedagógico. Si llegas a una CCP preguntando “Qué hacemos con este tema”, no sale nada de allí. Siempre tienes que llevar... (Gómez. Nada. Tienes que llevar una propuesta). Tienes que llevar una propuesta para que por lo menos haya debate, aunque solo sea para tirártela...tener una discusión y debatir.	V
Es importantísimo llegar a unas conclusiones	L
yo a la CCP la programa para cincuenta minutos, (...) Para exponer, tanto y tanto, y después salto a unas conclusiones. Se dejan en el libro de actas y punto.	L
Director. (...) Cuando los conflictos aparecen en metodologías, falta de disciplina dentro de una clase,... que también los hay, aparecen en que algún profesor no da los contenidos que aparecen reflejados por ahí... Eso es más complicado	V
Hablando... a veces de un modo muy suave, con él. Porque claro, esas cosas no hay que callarlas. Porque eso te puede llevar a denuncias	G

Respecto a los alumnos, las cosas que yo hago es el profesor, el tutor, el Jefe de Estudios y yo. Va en ese escalafón	L
Porque yo no intervengo en un caso menor	L
Un caso menor, que tenga un proceso, si no, si es una cuestión menor y va el director allí, no tiene sentido	L
¿Reclamación a un profesor? Hablas con él. El departamento, si sigue el conflicto, que para eso está	L
Hacer cumplir el reglamento [RGF]	V
Hay una reclamación, evidentemente hay unas pautas, yo creo que eso lo tenemos todo claro. Yo creo, casi diarias	V
Los alumnos te vienen a decir que cierto profesor está... Evidentemente, primero les dices de hablar con el tutor, y así con todos	V
...cuando te llega a ti, tampoco vas a pasarlo a la Inspección directamente. Porque es lo que dice él, un mediador de conflictos, y tela. Y tela	V
Cuando son temas como esos... es como dices tú: mano izquierda, hablando con él, eso es lo primero. No dejándolo pasar, pero tampoco... donde le vayas a la yugular de primero, ya lo fastidiaste. Eso. Con mucha mano izquierda, y a ver si lo consigues así.	V
Imagínate tú de un profesor que pierde los nervios – eso sí que se da – e insulta a alguien,... (Vázquez. Por ejemplo...). Eso se da. Entonces la gente en seguida te viene, te viene: “Es que mi hijo, el profesor tal lo ha insultado”. Ahí tienes que mediar. Ahí tienes que defender, naturalmente, al profesor... (Vázquez. Claro, claro)	G
Quiere decir que tú estás mediando...	L
En mi centro era Historia. El departamento completo. Mi centro es un centro pequeño, tengo tres profesores de Historia. Incluso dos son marido y mujer. Intervino hasta Inspección. Algún tipo de sanción... Es que tienen que intervenir... Y siguen allí, sin moverse, y siguen exactamente igual.	R
Investigador. Lo que digo es que están mostrándome medidas administrativas. Lo que yo estoy diciendo es: en un resultado escolar llega la reunión de evaluación, en un grupo... (Vázquez. Sí, suspenden todos) o en muchos, en una asignatura o en varias, todos tienen nota de suspenso... Hay dos problemas: una que veas que el grupo es flojo, otra que veas que hay un tipo de profesor que se repite todos los años la misma película, le toque el grupo que le toque. ¿Qué ocurre? Tenemos muy poca capacidad de maniobra. La única es la mediación, la intervención; pero, como se niegue, te digo una cosa, los que ganan siempre son los padres. Es decir, si hay una denuncia de padres, prospera.	R
Investigador. (...) La cuestión es que antes de que los padres reciban el reporte de notas, ustedes se enteran de lo que está pasando: que este grupo, en general, la mitad del grupo me va a suspender porque no llega, o en determinada asignatura en particular. Puede ser que sea con una sola asignatura, y eso puede ser que tenga un enfoque, o puede ser que en general, este grupo, aparentemente, es flojo la primera, que es que el grupo sea flojo. Porque si me están hablando que en las asignaturas, el ochenta por ciento van mal, o hay un problema de comportamiento, me da igual, que sea de comportamiento, actitud, o lo que quieras. Nosotros hacemos una comisión de convivencia. Eso es lo primero que hacemos. (Vázquez. Ahí está). Ellos eligen a sus delegados. Unos que representen a toda la clase y se reúnen con su tutor, con el Jefe de Estudios con el departamento de lo que sea, y yo. Y después obtenemos resultados. Hablamos con ellos. Después esos resultados se llevan al aula. En el aula, con los chicos, intentamos recuperar lo que se pueda. Si es un tema de grupo, normalmente se gana, no el cien por cien, porque a veces hay ausencias injustificadas, hay problemas puntuales que se solucionan aparte del grupo, y demás.	R
Fíjate, para mí ese es un problema subsanable. Pero yo eso lo veo hasta un nivel, pero se va arreglando, entre todos: un buen tutor es magnífico, un apoyo maravilloso y ta	R
Ese es un caso excepcional y evidentemente, yo creo que nosotros no vamos a poder hacer nada...	V
Aquí hay una causa, tiene que haber una causa, porqué ese grupo suspende un ochenta o noventa por ciento	N
Lo que les puedo decir es que cuando pasa eso, lo que normalmente se hace, que un profesor x – estamos hablando de un profesor normal -, entonces, hablando de una persona normal, cuando él ve eso, ya trata él mismo, por lo que tengo observado	N
(...) (Comenta otro caso con un profesor de COU que bebía alcohol). Ahí hay que mediar. “Mira tú estás enfermo. Te doy una oportunidad. O te curas, pides una baja, te vas para casa”. Incluso llamé a la familia – lo trajo una profesora (...) a Lugo (...). Ese señor no es cuestión de sancionarlo, es un enfermo que tiene que curarse. Ese es el trabajo que hacemos nosotros.	N
...muchas veces cuando en el centro hay un problema personal que a lo mejor tiene un profesor o una profesora y que te vienen al despacho a contarte su problema, y tú haces de padre confesor allí. Eso ocurre. Supongo que a ustedes les habrá pasado. ¿No? (...) O un padre que viene desbocado porque llegó su hijo a la casa y contó su verdad,	N
Y claro, eso también, creo, entra dentro del sueldo	N
...todos nosotros tenemos mil historias que contar. Y esa es la realidad. ¿Cómo se atajan? Sólo hay dos formas: en cuanto al tema de muchos suspensos en una determinada materia, si el profesor es una persona sensata, ya él mismo trata de ver qué es lo que pasó ahí. Eso es lo que normalmente ocurre. No sé si es lo que	N

pasa en vuestros centros... (Ruso. ¿Y si no es sensata?). Pues si no es sensata, ya pasa por los casos que les mencioné.	
Aquella persona que a ti te toca, ya que estábamos con Matemáticas, en el B y en el C. Y resulta que los bobos son siempre los que están con este profesor, que suspenden el ochenta por ciento; y al final, te terminan aprobando el sesenta, pero todos con cincos. Y esos que han tenido ese profesor en bachillerato, invariablemente, le baja la media	R
a veces, pues, "callas bocas" porque terminan aprobando	R
es gente de un estilo, se ponen contra la pared y claro "Esta ya viene a...". Y lo que consigues muchas veces es que llegue a la clase y les eche una bronca a los chavales	R
Siento decir estos casos, porque en el noventa y pico de compañeros, no los hay... (Gómez. No los hay)	R
Director. (...) Todos vosotros, y sobre todo los que estáis en centros grandes, recibís gente, interinos. Gente novata. Gente muy novata. (Luna. Cada vez menos). Bueno. (Hay varios comentarios al unísono). Novata, me refiero, a nuevas en la profesión. (Gómez. Sí, sí.). (Vázquez. Novata se refiere a que...). (Se superponen comentarios y aclaraciones). (Ruso. Novatos hay muy pocos) (...) Gente que necesita ayuda. Que necesita ayuda. No ayuda para saber en dónde está el aula. ¡No! ¡Ayuda para dar clase! Ahí... (Rodríguez. ¿Qué se hace?). ¡Sí!	N
Yo delego todo en el Jefe de Estudios. (Comentarios varios y sonrisas generales). Yo mando al Jefe de Estudios. Primero al Jefe de estudios. (Ruso. Depende. Si los...). El primer contacto siempre, pasan por mi despacho, como es lógico, a presentarme, a la persona que sea; pero después, quien hace esa labor es el Jefe de Estudios. (Luna. Para el mío es el Jefe de departamento) (Ruso. El Jefe de Departamento). ¡Claro! Pero, normalmente, ese primer contacto... (Vázquez. Conmigo depende. Si es una chica, lo hace el director; y si es un chico, lo hace el Jefe de Estudios). (Sonrisas generales). Entonces, en este caso concreto, sabe que esa persona que entra nueva – estoy refiriéndome a nueva, en el sentido de que es la primera vez, o segunda vez que da clase –...lo que se le ofrece desde la dirección es el apoyo, si tiene cualquier duda, si tiene cualquier problema... Porque eso ya, pronto...en dos días, ya se sabe... Los alumnos son muy listos... (Comentarios de asentimiento)...y rápidamente saben de qué "pie cojea"... entonces lo que se le brinda es un apoyo de "Oye...". Y también nosotros, que conocemos, le decimos: "Cuidado con ese grupo que es así o es de otra manera". No te digo nada los que van a un PCPI, por ejemplo... Entonces, en ese sentido, se le ofrece apoyo desde el centro. La verdad es que, recuerdo ahora en este momento, con ese tipo de gente, es con el que menos problemas...	
Yo estoy de acuerdo contigo. (...) Los que llegan quieren aprender. Con esos no hay problema. El problema es con los que te llegan... (Rodríguez. Y son veteranos...)...y las saben todas. No quieren saber nada de que les ayudes. Ningún Jefe de Estudios ni nada. Ellos van de sobrados.	V
nosotros hemos tenido interinos maravillosos. Estábamos encantados de que estuvieran... Y nos han causado más problemas ahora los que están en expectativa de destino que los interinos. Por ejemplo, que están como más seguros en el puesto	R
Con ese alguno... intervenir ayudándole, porque además no sabía manejar esa clase. Bueno, es que si no lo hubiéramos ayudado, con niños de trece años... Y que te digan: "Es que se me subían a no sé dónde", "¿Cómo que se te subían?"	R
En mi caso va la Orientadora a la clase	L
Se detecta el problema, llega a oídos, el informe – normalmente escrito u oral – al Vicedirector, ahí se informa a la Orientadora, la Orientadora se presta a ayudarlo; se presta primero, a ayudarlo, y después incluso va a clase con él.	L
Nosotros en ese caso, cuando hay problemas, la Orientadora... Nosotros mandamos a la Orientadora si entendemos que es necesario que vaya la Orientadora... (Luna. Dinámicas de grupo,...). Sí, claro. La Orientadora la utilizamos para otras historias más concretas. Tú, como es tu mujer...	N
Nosotros mandamos primero al tutor, después la coordinadora de ciclo	R
Va a enseñarle cómo llevar el grupo. Date cuenta que la Orientadora lleva quince años en el centro. Conoce a todo el mundo... Se presta a ayudarlo y normalmente... (RGF. ¿Se acepta...?) Si es una persona joven sí. Si es una persona mayor, ya no, porque, claro, tiene más experiencia... a lo mejor no es... Bueno, pero yo, ese tipo de conflictos tuve pocos.	L
Investigador. (...) se le ocurre al director que una de sus propuestas – lo que quiere lograr en el centro – es: disminuir la deserción, y que el cien por ciento de los que asisten completen la ESO. (Ruso. ¡Magia total!) ¿Ese tipo de propuesta se puede plantear al plantel de primero, segundo, tercero, cuarto? (...) Y en ese caso... ¿Qué tipo de intervención tiene el Director en términos de liderazgo pedagógico?	L
el departamento de Orientación	
¡Claro!	V
yo sigo siendo yo	R
yo eso lo delego en la Orientación	G
Hay que ir a los refuerzos educativos	V

Investigador. Yo entiendo que hay muchos programas establecidos que son herramientas que se usan. Sin embargo, en mi visita – se los explico en diez segundos – alguno me explicó que los profesores se paran en su nivel [metodológico, de exigencia, etc.] y no se mueven (Se escucha algún “¡Ah!”), porque simplemente (Se escucha un ¡Claro!) descartan a agrupamientos especiales, a futuro PDC, o a refuerzo de tal y cual, y eso le permite no cambiar, y dar la misma clase que daban hace treinta años	I
el departamento de Orientación	L
Un PCPI es la ESO. Titula, igual. (Vázquez. Un grupo de PCPI es la ESO). PCPI es la ESO. Incluso pueden hacer bachiller e irse a la universidad.	L
Investigador. (...) ¿Esos programas alternativos hacen falta porque los profesores no están dispuestos a cambiar o porque realmente los alumnos los necesitan? Hay un ejemplo que lo veo clarísimo. Yo ya lo expuse antes. Es en segundo de la ESO (...) Yo de momento empecé por lo que decía Ángela, hablar con ella, creo que está en un cambio de actitud. (...) mientras va funcionando la mediación, bien. Yo me pregunto qué pasará si dentro de dos meses vuelvo a tener el mismo problema del año pasado. Por desgracia y por mucho que me duela, no voy a tener más remedio que el Inspector tome medidas.	V
Eso fue lo que hiciste bien. Nosotros hicimos lo mismo un año, pero claro, hicimos todos repetidores y fue un desastre... [Grupo de refuerzo]	V
al principio cuando me lo presentaron me negué. Porque yo siempre fui en eso...tal. Y al final después te lo piensas (Vázquez. Claro) ¿Qué es un agrupamiento específico? En vez de eso, a estos críos les estás dando un agrupamiento constante. (Vázquez. En todas las asignaturas). ¿No? En todas las asignaturas. Porque hay niños de nivel bajísimo. Y están saliendo adelante. Dios dirá al final del curso si realmente... pero, claro, tiene que ser las circunstancias de este año. No creo que lo volvamos a repetir. Es decir, un volumen de... es que teníamos casi treinta repetidores, y que de esos puedas hacer un grupo tan numerosos para que puedan hacer tal... y que sean de comportamiento bueno...	R
Director. ¿Tu impresión ahora es que ese “pelotón de los torpes”, entre comillas, depende de las personas que (Ruso. ¡Muchísimo!) se decidan a ayudarlos? (...) ¿Tuviste mucho problema para convencer (Ruso. ¿A las familias?) a las personas que iban a atender a este grupo? Lo escogieron ellos [los profesores]	R
Director. Lo que parece que está saliendo es que siempre existen (Vázquez. Posibilidades) posibilidades	D
Investigador. (...)el profesor de Matemáticas encuentra en tres o cuatro de las partes, cosas que le sirven a él, tiene contenidos de él, capaz que lo que piensa que es más importante. Y en las mismas o en otros los demás harán lo mismo. ¿Puede un grupo de profesores, el plantel de primero, segundo (...) construir un instrumento de ese tipo? Preguntabas lo que parecía. A mí me parece ideal. Te estoy escuchando y a mí me parece que sería - además ya que hablamos tanto acá de trabajo en equipo, de tal – sería... Yo lo veo que sería ideal. Ahora, vamos a lo práctico. Yo, por lo menos en mi centro, lo veo inviable.	v
una hora fija de reunión de los tutores, cada semana	R
COMPROMISO DOCENTE	
Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás. Es más, nosotros el año pasado tuvimos dos primeros de la ESO que en mi vida había visto cosa semejante. Aquello no había forma de... Todos los profesores salían echando chispas de ese salón. Sin embargo, con el profesorado, con los maestros, había problemas, pero no eran los mismos problemas. Eso algo quiere decir, que a lo mejor nosotros no estamos muy afectos a trabajar con niños de doce o catorce años. Porque hasta no hace mucho, recibíamos alumnos a partir de los catorce años	N
Se jubiló y se acabó la historia	N
Después pidió el traslado para un centro de Pontevedra	N
Entonces, la gente que lo tomó, sabía a lo que iba. (Vázquez. A claro, eso está bien) Y salió... te digo que está saliendo... Al principio se oían algunos gritos fuera y ahora están asombrados. Salvo dos, que están todavía tal, piensan que los van a sacar adelante. Ahora sí, los que daban problemas de orden ta, tal, están en el aula, separados...	R
Los otros están en el aula con veintiocho. Vas buscando vías...	R
Y tener un grupo de profesores dispuestos a darles, que eso es muy importante	V
y tener profesores	L
Sí, pero es con lo que contaba yo. Jaime Pita, que le puse otra tutoría, que me dijo y yo voy de co-tutor de estos porque yo los voy a sacar adelante. La gente que lo tomó, fue con ganas. (Comentarios de apoyo)	R
Lo escogieron ellos [los mismos profesores]	R
Ahí cada uno aporta [En la reunión de evaluación inicial]	R
...una hora fija de reunión de los tutores, cada semana	R

En general los maestros conocen a sus alumnos profundamente. Los profesores también	L
EVALUACIÓN	
Sobre el tema de las competencias básicas, dediqué un par de claustros, porque yo estaba en este Proyecto Atlántida (...) y yo iba a Madrid a las reuniones y sí que transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no. Esos aspectos que tú trabajas.	L
como director sí que procuro introducir de forma suave, ciertos aspectos, sobre todo en atención a la diversidad, y digamos aquellos elementos fundamentales que yo considero mi proyecto educativo, que son todas las lenguas, las lenguas extranjeras, la competencia lingüística, etc. Es lo que hago yo en mi centro.	L
Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás.	N
Los agrupamientos específicos son un camino de doble dirección. Son unos niños a los que, en teoría, se sacan del aula para ponerlos al nivel del aula, con lo cual, durante el curso entran y salen. (...) El refuerzo educativo es un refuerzo específico. (...) Son niños que tienen alguna complicación, (...), no está acorde con el nivel que tenemos, (sigue cuento). Y después, las adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares son para niños con una problemática muy específica. Y son niños que no podrían, de ninguna manera, acceder al sistema educativo; o sea, pasar a la secundaria obligatoria.	R
Nosotros hemos tenido de todo. (...) en un centro que está muy solicitado todo es mucho más fácil, porque sí hay alumnos malos, pero la mayor parte de la gente son alumnos que... de un nivel social más alto; y todo eso, influye. (...) pues hay que recurrir a todo ese tipo de cosas, todo.	G
el claustro fenomenal. Es más dijimos, eso fui yo que me empecé en hacerlo: lo que les indiqué claramente es que en las peticiones indicábamos ya quién escogía ese grupo. Llamamos un "grupo de refuerzo".	R
Eso fue lo que hiciste bien. Nosotros hicimos lo mismo un año, pero claro, hicimos todos repetidores y fue un desastre...	V
No creo que lo volvamos a repetir. Es decir, un volumen de... es que teníamos casi treinta repetidores, y que de esos puedas hacer un grupo tan numerosos para que puedan hacer tal... y que sean de comportamiento bueno...	R
Investigador. (...) ¿Se puede hacer una propuesta de evaluación que puede ser sumativa o como referencia, a través de todas las asignaturas, anclada en las competencias básicas? (EN OTRA INTERVENCIÓN) (...) el profesor de Matemáticas encuentra en tres o cuatro de las partes, cosas que le sirven a él, tiene contenidos de él, capaz que lo que piensa que es más importante. Y en las mismas o en otros los demás harán lo mismo. ¿Puede un grupo de profesores, el plantel de primero, segundo (...) construir un instrumento de ese tipo? A mí me parece ideal. Te estoy escuchando y a mí me parece que sería - además ya que hablamos tanto acá de trabajo en equipo, de tal - sería... Yo lo veo que sería ideal.	V
No estamos preparados, y hablo por mí, no estamos preparados para evaluar en competencias básicas. Cuando lo digo por mí, lo digo por mi departamento y en general, por mi centro	V
Nuestro instrumento de las competencias era por asignatura y al final del curso.	L
Hay materias como la mía (Historia), donde es muy complicado hacer una evaluación de competencias.	R
Investigador. (...) Me gustaría, si quieren comentar... Si sus profesores recibieron formación acerca de las competencias básicas. Varios profesores de mi centro fueron a la formación de lo que en aquellas era el CEFOR. Después se trató de consensuar, no llegamos a anda. Lo que trato de explicar es que no sé si la información que recibieron era distinta o la que ellos oyeron era distinto.	V
Lo que hubo en mi centro fue autoformación: leer; yo les pasé, por ejemplo, todo el Proyecto Atlántida, que yo lo tenía. Unos lo leerían, otros no, pero bueno... En general, el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando.	L
Pues en la práctica, en el aula - je, je - esto es más difícil de valorar. Nosotros, por ejemplo, como además somos un centro que lo eligieron para PISA, para la Evaluación Diagnóstica, la Avaluación General de Diagnóstico - tuvimos de todo - entonces también como referencia de esas pruebas se hicieron los resultados, los propios exámenes. Las propias pruebas de los niños, que quedan allí, que la gente, las ve. Eso ayuda a enfocar...	R
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
La entrada a las aulas, (...) Cuando viene el inspector, que a veces entra, lo acompaño (...) no suelen llegar al aula a supervisar los aspectos didácticos, o pedagógicos, sino otros aspectos más administrativos.	L
Sobre el tema de las competencias básicas, dediqué un par de claustros, porque yo estaba en este Proyecto Atlántida - que le comentaba antes, a Alberto - y yo iba a Madrid a las reuniones y sí que transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no. Esos aspectos que tú trabajas. Pero siempre aprovecho todos los claustros para soltar alguna pildora de metodología, sobre refinamiento de la enseñanza de adultos. Mi opinión, en general, es tenida en cuenta. En general, pero bueno, creo que queda mucho por hacer, supongo, en este aspecto.	L

como director sí que procuro introducir de forma suave, ciertos aspectos, sobre todo en atención a la diversidad, y digamos aquellos elementos fundamentales que yo considero mi proyecto educativo, que son todas las lenguas, las lenguas extranjeras, la competencia lingüística, etc. Es lo que hago yo en mi centro.	L
Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás. Es más, nosotros el año pasado tuvimos dos primeros de la ESO que en mi vida había visto cosa semejante. Aquello no había forma de... Todos los profesores salían echando chispas de ese salón. Sin embargo, con el profesorado, con los maestros, había problemas, pero no eran los mismos problemas. Eso algo quiere decir, que a lo mejor nosotros no estamos muy afectos a trabajar con niños de doce o catorce años. Porque hasta no hace mucho, recibíamos alumnos a partir de los catorce años	N
En mi centro era Historia. El departamento completo. Mi centro es un centro pequeño, tengo tres profesores de Historia. Incluso dos son marido y mujer. Intervino hasta Inspección. Algún tipo de sanción... Es que tienen que intervenir... Y siguen allí, sin moverse, y siguen exactamente igual.	R
Y la única razón porque esto siguió adelante fue porque una madre tenía tiempo y ganas y no admitió lo que esta señora le hacía a su hija, y llegó hasta el final. Pero desde la dirección del centro hubo denuncias de estas "sepetecientas", y en la Inspección (...) y quedaba ahí...	R
Ese es un caso excepcional y evidentemente, yo creo que nosotros no vamos a poder hacer nada...	V
No estamos preparados, y hablo por mí, no estamos preparados para evaluar en competencias básicas. Cuando lo digo por mí, lo digo por mi departamento y en general, por mi centro	V
salió esto de las competencias básicas y se nos dijo que teníamos que hacer planes de formación, como hacemos todos. Cada uno fue a hacer el plan de formación. El de Física fue por su cuenta. EL de Matemáticas fue por su cuenta. Y te puedo decir que después, incluso en el centro, hace cosa de dos o tres años, intentamos consensuar, y a cada uno le habían dicho una cosa diferente; o cada uno había entendido una cosa diferente. O sea, llegaba el de Matemáticas o llegaba el de Física y entendía una cosa diferente. Con lo cual yo te hablo de... en el centro, en este momento sería inviable. Sería ideal, pero sería inviable [La prueba transversal]	v
Investigador. (...) Me gustaría, si quieren comentar... Si sus profesores recibieron formación acerca de las competencias básicas. Varios profesores de mi centro fueron a la formación de lo que en aquellas era el CEFORE. Después se trató de consensuar, no llegamos a anda. Lo que trato de explicar es que no sé si la información que recibieron era distinta o la que ellos oyeron era distinto.	v
Lo que hubo en mi centro fue autoformación: leer; yo les pasé, por ejemplo, todo el Proyecto Atlántida, que yo lo tenía. Unos lo leerían, otros no, pero bueno... En general, el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando. Director. ¿Es una manera distinta de diseñar la programación? Luna. Sí, sí. Director. ¿Y lo habéis notado...? Ruso. Pues en la práctica, en el aula – je, je – esto es más difícil de valorar.	L

8.5.8.5 Formación para la dirección de los IES

CAMBIO	
Tampoco me parece la forma idónea de elegir al Director, tal como está	N
El problema no es solamente lo que dices tú, es que va a llegar un momento en que no quiera nadie, entonces llega el Inspector y dice "Tú". Y tú, porque eres el que menos "parruco" se pone con él. Pero no quiere	R
Muchas veces la gente pregunta cuánto gana, y dice, "Entonces no me compensa, porque yo veo que está allí peleando con todo el mundo, y partiéndose la cara con todos y trabajando como un león"...	N
Tú imagínate. Para que veas que sigue habiéndolo, en el masculino (...) acaba de entrar un Director sin experiencia ninguna.	V
Eso es muy grave.	L
Cuando estabais hablando antes de los sistemas y de tal, llegaron (...) que Olga dejó después de doce años (...) "Si mañana no hay Director, a sorteo en el claustro". Imagínate	V
Eso no puede ser. (En el sentido de que está mal hecho, no de inverosímil)	L
Eso dicen ellos siempre. Yo creo que no lo harían.	G
Sí, sí. Lo ha dicho.	L
Director. No solamente han hecho eso, sino de acuerdo con lo que decía antes (...), pero eso de que alguien que no conozca el centro pueda presentar un proyecto para ser Director...	L

Luna. Por lo menos quiere ser Director. Tiene una intencionalidad. Pero hay casos en que no tiene una intencionalidad. Simplemente tiene una lista que le da el Director saliente, cinco personas, y al primero que contesta el teléfono, calló.	
Eso es un síntoma de algo. Luna. ¡Claro!	R
El problema, un poco, es el que estás viendo aquí. Al final, cada centro es un mundo, y entonces, a lo mejor la persona que imparte ese curso...	R
Ahora hay una serie de requisitos que cumplir, pero en el supuesto de que no haya nadie que quiera ser, puede ir incluso el más nuevo.	N
Investigador. ¿Vale armar el equipo directivo, pero pensando en una sucesión?	V
Eso es a lo que iba yo. No solo vale, yo creo que es fundamental que lo haga.	
Es lo que hay que hacer.	N
La típica chica que te metes en unas oposiciones, empiezas a dar clases, y poco a poco, te van enredando, o te dejas enredar	G
LIDERAZGO	
primero fui diez años vicedirectora, y bueno, me costó mis problemas, porque, es que cuando tienes un cargo directivo siempre hay envidias	G
yo no. [Comento. En otra intervención dice que fue seis años el Orientador, y muchos directores consideran al Orientador como un complemento del equipo directivo]	L
Yo seis años	R
Después ya me presenté, le tomé gusto a la cosa, porque hinchas el pecho y dices "soy el Director del Instituto tal". Eso cuenta mucho. ¿No?	N
...tener ganas de trabajar, estar ilusionado, gustarle, formación, y, por supuesto, un poquito más de poder, a la dirección de los centros, sí les haría falta.	N
después, tres años como Jefe de Estudios; y, después vino esa experiencia de tres años en que fui Director en...; y ahora siete años aquí	V
...yo desde siempre quería pasar por un equipo directivo, me daba igual el cargo. (...) Estuve seis años: tres años en Carballo y tres años, aquí, de Vice, en el mismo equipo que me animó a seguir como Directora. Y aprendí mucho de ellos, y me fue muy fácil porque ellos me pasaron el testigo, aunque el rol lo juego a mi manera	R
Yo agarré el curso del año anterior, empecé a mirar y me lo monté yo por mi cuenta, porque si no,... es que era imposible	R
Todo el mundo te empieza a decir "¿Pero vas a seguir?", yo les digo sinceramente "Me encantaría continuar", porque parece que si lo dejo... "Me encantaría continuar". Con un equipo en condiciones. Yo, si el claustro no colabora, no voy a pasar unos años complicados, porque es un centro que no puedes andar con tonterías.	R
...si la Jefatura de Estudios funciona, el resto funciona también. El Jefe de Estudios tiene que para problemas con los alumnos, problemas con los profesores, problemas con los padres; es decir, que es la pantalla que recibe primero las bofetadas.	N
Yo he sido Vicedirectora diez años. Pero, en un centro de adultos, de enseñanza a distancia, más bien.	G
...yo no quería tener cargo directivo. Claro, me lo ofrecen, tampoco me niego	G
...en un cargo directivo se aguantan muchas cosas. (Comentarios de asentimiento).	G
Al año siguiente ya hice un proyecto de orientación. Era de los primeros que había, o sea, hace veintitantos años (...) Estuve seis años de Orientador; y después, en un momento determinado, cuando el centro era un centro clásico de BUP y COU, (...) se originaron una serie de cambios, la LOXSE, etc., etc., un grupo de seis profesores, porque en aquella época los directivos éramos seis, porque éramos un centro de mil alumnos y había Vicesecretario,... Fue en una cafetería, donde nos reunimos, y dijimos, bueno, aquí hay que... Digamos que mi acceso a la dirección fue cuestión ideológica. Fue cuestión ideológica porque había que cambiar aquello, pues me tocó a mí, como había sido Orientador, "que éste sea Director". Entre nosotros, que estábamos allí. Profesores que casi todos siguen en el centro y ninguno tiene cargo en este momento. Presentamos un proyecto en el claustro. Fue votado democráticamente. (...) Hay que decir la verdad: fue votado porque era el único. La Directora no presentó proyecto. Ante la fuerza ideológica que llevaba nuestro proyecto, no se animó. (...) Llevábamos la idea de reestructurar todo el instituto, de arriba a abajo	I
...es muy importante dejar relevo	V
Investigador. Isabel dijo "A mí me prepararon para heredar el cargo" ¿Es válido?	R
No, no, no. Yo era la Vicedirectora anterior. Entonces ella, que estaba mal, personalmente, tenía un problema personal, me dijo: "Yo sólo lo dejo si tú lo tomas". Dijo: "Porque mi proyecto yo sé que tú tal y tal". Entonces yo me vi entre las cuerdas: entre que ella siguiera mal y yo, Vicedirectora, al año siguiente hiciera Directora y Vicedirectora... (Gómez. Así me pasó a mí también)...o tomaba la Dirección del centro. Y además, que no me importaba (En el sentido de que no le causaba ningún problema)	
Creo que es fundamental que alguien siga. Sobre todo si te esmeraste (Ruso. Para el centro es un golpe	V

importante) en llevar un proyecto adelante... (...) Los que tomamos el cargo porque queremos hacer cosas en el centro, creo que es muy triste ver que después no tiene continuidad. Nunca va a ser como tú lo enfocaste...	
Investigador. Si en tu equipo directivo no hay nadie que quiera seguir... ¿Harías un cambio para integrar a otro profesor que sí le interesa la dirección? No haría ningún cambio	R
Antes de nominarme, ahora, lo primero que hice fue hablar con mi equipo directivo: "Señores, se acaba el período y tenemos que renovar. Tengo muy claro que si voy en un barco la tripulación la elijo yo. Y a mí en este momento, tengo muy claro que la única tripulación que me sirve sois vosotros. Si vosotros estáis dispuestos a continuar, o también me da igual de alguno de vosotros hacer de Director, y yo pasar para allí o pasar a segundo plano, también es igual". La contestación fue: "Nosotros seguimos siempre que vayas tú". Problema resuelto. Si el Señor me da tiempo,...la transición. Hablaré con mi equipo, lógicamente, y diré: mirad, con antelación suficiente, para que dé tiempo a mi equipo si ellos quieren presentarse, pues que tengan tiempo suficiente para madurarlo, pensarlo, consultarlo con la almohada, etc., etc.	N
Creo que también hay que saber dejarlo (Se escuchan varios "Claro")	V
a lo mejor repites tú por no dejárselo a esa persona	V
Yo, mientras me encuentre bien, pues, ejerceré el cargo; y el día que vea que las cosas no funcionan, pues, lo dejaré. Yo pienso que el director depende, ya no sólo del equipo directivo, que eso es muy importante, yo he pasado por experiencias malas y buenas. Ahora tengo un equipo directivo con el cual me siento muy arropada. También pasé por la experiencia contraria. Si algún día veo que no tengo a los compañeros, porque al fin y al cabo nosotros dependemos del claustro, si veo que los demás se empiezan a encontrar incómodos, lo dejaré. (...) Yo pienso que esto no está pagado con nada. Yo siempre digo que para esto hay que ser medio idealista, porque si te lo pones a pensar mucho, pues no vale la pena. Que a lo mejor, mientras tú estás ahí en el ordenador, trabajando y demás, los demás están paseando. Y al final, poca gente te lo va a agradecer. Pero bueno, yo creo que siempre hay gente que te lo agradece. (...) Que es la única gratificación que tienes, poco más.	G
te sientes un poco en compañía de gente que piensa... aunque discutamos y tengamos ideas diferentes en algunas cosas, que piensan parecido a mí, y que enfocan a la dirección de la misma manera [Cerrando la reunión]	R
COMPROMISO DOCENTE	
No hay citas	
EVALUACIÓN	
No hay citas	
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN EDUCATIVA	
Investigador. Vamos a hablar de formación, entonces. ¿Alcanza la experiencia docente para desempeñarse en cargos de gestión: directivo, coordinador, y otros, que están relacionados con lo pedagógico, pero no son actividades docentes con los alumnos, sino con los colegas? (Reformulación sintética del discurso registrado). Director. ¿Estáis formados para esto o no?	I D
desde luego, cuando entré, no.	V
Aprendes sobre la marcha.	R
Sobre la marcha. Sobre la marcha. Yo nunca he hecho un curso de formación. Yo primero fui diez años vicedirectora, y bueno, me costó mis problemas, porque, es que cuando tienes un cargo directivo siempre hay envidias.	G
Yo llegué a ser Director porque había un Delegado de Educación – en esa época dependíamos del Ministerio de Educación (...) – y dijo "Tú tienes que ser director". "Muy bien. Vale. Soy Director." Es decir, que me tiré a la piscina y no había agua en aquel momento.	N
No me cabe duda alguna de que una persona, hoy en día, que quiera ser director, lo primero que tiene que hacer es formarse	N
... Lo normal, para mí, para una persona que quiera ser director, es formarse. Para eso que tiene que ser: pues, tiene que ser ambicioso. ¿Por qué no? Tiene que gustarle. Tiene que estar ilusionado con un proyecto que él pretenda llevar a cabo. ¡Eso es lo fundamental! Ahora, como hablábamos por la mañana, aquél que vaya a la dirección por los puntos para el concurso de traslado, que va para la dirección porque quiere vengarse de no sé quién, para tal..., tampoco me vale.	N
previa, tiene que ser, por supuesto	N
Tampoco me parece la forma idónea de elegir al Director, tal como está	N
...empecé como Ángela, de vicedirector. (...) tengo que agradecerle a Casanova, que era el director, que me animó, porque me parecía que no tenía vocación para estar en un cargo directivo, y él me dijo esa frase que si valían otros, yo también valía, y me animé	V
sí creo que la formación es necesaria y a mí me pasó como a Nemesio...fui aprendiendo de otros directores	V
contar con los amigos	V

la formación es muy necesaria... así, eso de dejarnos entrar y aprender a golpe de mata, no está bien... Y no sólo previa, sino que cuando ya está, tenía que seguir existiendo formación... Bueno, como comentaba antes, yo creo que esto sería, cosas como esta serían muy necesarias para que nos pudiéramos enriquecer unos con los otros y tal	V
hay gente que pasa muy mal, cuando empieza en la dirección	V
No se puede agarrar un profesor y llamarlo por teléfono en el recreo para decirle: "Ven mañana a firmar que vas a ser Director". Eso no puede ser.	N
la formación que recibimos nosotros se da... ahora son tres meses, un curso de tres meses; pero, curiosamente, yo sabía que era Directora desde muchos meses antes. Entonces, yo podía haber hecho una formación en verano, por ejemplo.	R
daban cosas para el Secretario, no para mí. Aún te asustabas más	R
El problema no es solamente lo que dices tú, es que va a llegar un momento en que no quiera nadie, entonces llega el Inspector y dice "Tú". Y tú, porque eres el que menos "parruco" se pone con él. Pero no quiere	R
El aprendizaje que yo he tenido ahí, sí me ha enseñado muchas cosas, pero, yo, después de quince años me incorporo a la enseñanza que había dejado hace quince años	G
siento – cuando me incorporo a la educación de hoy en día -, que tengo una laguna de quince años.	G
Cuando entro en el Sanxillao no tengo idea lo que es un agrupamiento, porque yo vengo de un mundo diferente	G
Sí tengo una experiencia de aguatar	G
¿Ustedes no hicieron curso de Directores? (Pregunta en general al resto) (Hay múltiples respuestas al unísono explicando que convalidaron su experiencia, en cargos directivos, anterior a la normativa. A pesar de la acreditación, algunos asistieron a los cursos voluntariamente, por interés.).	R
yo empecé leyendo Platón: La República. Me di cuenta de que la pedagogía era importante y que la filosofía servía para algo. (...). Después estudié psicología. Digo esto, porque creo que me sirvió para el trabajo que estoy desempeñando.	L
Respecto a la formación, nosotros no hicimos el curso que dice Nemesio. A nosotros nos validaron a través de un sistema de evaluación (...) y digamos que el día a día. El día a día, el intercambio con otros directores, con la Inspección.	L
Hay Inspectores que te aportaron un montón de información, como puede ser el caso, en mi caso, Agustín Hermida, que sigue de Inspector. Una persona que formaba (...) Y como Nemesio, pasé por seis o siete Inspectores y cada uno fue aportando lo suyo, a mí. En mi caso. Aparte de crear problemas, que también los creaban, había un proceso de formación. (...)	L
Hoy en día, una persona que no venga de un cargo directivo, de Jefe de Estudios, de Vicedirector, o que tenga una formación previa, no teórica, sino práctica, es imposible que ejerza la dirección.	L
Investigador. ¿La formación debería tener algo de pedagogía para ser ese líder pedagógico que menciona la teoría? (...) ¿Se necesita formación pedagógica para ser director? Por supuesto que sí.	V
La formación es siempre positiva	R
Investigador. ¿La formación para gestión de centros, para ejercer cargos directivos, debería estar abierta a cualquier docente? Estuvo abierta... Estuvo abierta... Estuvo abierta...	R
Debería dar pedagogía a profesores que llevan por lo menos cinco años en la docencia. U ocho, no sé. Una persona que acaba de llegar a un centro no asimila nada de lo que le puedan dar.	L
Tiene que haber una carrera docente, y en la carrera docente...	L
RGF. Yo sí estoy de acuerdo con lo que dice Marcelino, por una razón, porque cuando tú estás en el primer curso, en el segundo, o en el tercero, a lo que tienes que formarte es a dar clase... (Vázquez. Claro) (Gómez. Sobre todo al principio). Sobre todo ahí, sobre todo, ahí. (Ruso. Ya, pero lo que yo digo...). Si mezclas una historia con la otra y tal... (Ruso. Hablaba de conocer el centro). (Se forma discusión con varias voces en una y otra posición). (Gómez. No vas a aprobar las oposiciones y que te pongan de Director). Nemesio sabe que esto pasaba. Yo llegué a Boimorto en el año 74, en setiembre, al Director: "Vengo que me han nombrado para aquí" "¿Cuántos años tienes?" "Veintiuno" "El Secretario del centro". El más joven era el Secretario del claustro. Rodríguez. Ahora hay una serie de requisitos que cumplir, pero en el supuesto de que no haya nadie que quiera ser, puede ir incluso el más nuevo.	
Estaría bueno que ya estuvieran formados.	V
Director. Un balance del encuentro. Si creen que les sirvió de algo...	
Rodríguez. (...) (Se pone a disposición del equipo de investigación y a su centro)	
además de lo que pueda haber aportado yo, he aprendido un montón,	R
para mí ha sido una experiencia muy satisfactoria porque me voy con muchas cosas en la cabeza	R

he aprendido mucho, y es más, yo soy de los que creo que este tipo de reuniones (...) son algo muy necesario, muy necesario.	V
Este tipo de encuentros son enriquecedores. Se aprende muchísimo.	L
Llevo anotaciones aquí de aportes que han hecho los compañeros. Y de vosotros mismos. Ideas que habéis planteado que a lo mejor pueden ser muy útiles para nosotros.	L
Director. (Cierra) (...) Decirle a Nemesio que todo lo que ha dicho tiene un enorme valor, porque tiene el valor de la realidad. (...) Debemos darles mucha voz porque vosotros sois los sabios sociales de esta historia. (...) Que aprendemos mucho (...). Decía él "De esto no hay nada" Y es cierto. No hay nada. Porque tenemos que cambiar la formación por algo que tenga algo más de sentido, algo más de cercanía, algo más de proximidad a lo que estamos haciendo	D

8.5.9 Citas de la entrevista con el experto testigo

Entrevista de triangulación con el director experto Vicente Docasar 15 de noviembre de 2011	
CAMBIO, ORGANIZACIÓN, STATUS QUO	
los centros son cada vez más complejos	D
Inv. ¿Lo complejo es por la parte de administración o por el hecho de que ahora hay educación obligatoria y bachillerato?	D
Docasar. Por las dos cosas	
Teníamos seis maestros, ahora nada más tenemos dos	D
Es una actividad complementaria, extraescolar. O sea, la ley no lo obliga a hacerla	D
...a veces se quejan de que 'tienen poco nivel' y que 'estamos regalando los aprobados'. Tampoco se trata... Un niño de cuarto de la ESO... Seguimos con la idea mecánica 'va a hacer el bachiller'... ¡O, no! O, no. O va a hacer FP, o se queda ahí.	D
Inv. La ley nueva parece que se enfocara – por lo menos en la ESO – más en lo de competencias básicas que en lo de las asignaturas.	D
Docasar. Es que esa es la idea, pero a los profesores eso les cuesta. Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo. Hacen la programación, la hacen con eso; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta...	
LIDERAZGO	
...empecé a aportar, con el paso de los años, cuando tenía ya más experiencia, yo ya tenía mejor formación. Y a partir de ahí es cuando uno empieza a darle al centro, un rumbo	D
pilotar la nave	D
Hay que tener conocimientos jurídicos, conocimientos educativos, capacidad de liderazgo, capacidad de formar equipos. Después hay permanentemente labores administrativas. Que hay que saber cada vez más legislación	D
Al cabo eres el director, y realmente, es la autoridad en el centro. El representante de la Consellería de Educación, pero al mismo tiempo eres el representante de tus compañeros. Es una cosa intermedia. Entonces eres un superviviente nato	D
Se apuntaron cinco. Quisimos que no fuera obligado. Que fueran voluntarios [Libro electrónico]	D
una vez que le pierdan el miedo, alguno más va a llegar. Va a ir poquito a poco. No quisimos imponerlo, porque si no, era peor	D
Ella consiguió unos poquitos. Los que ella no conseguía, los conseguí yo	D
y esto de sentir el centro como propio, no todos los profesores lo tienen. Yo lo planteo en los claustros	D
Yo les digo siempre en los claustros 'me va en el cargo, mi vocación, mi voluntad; lo mismo al equipo directivo; pero, cualquiera puede ayudar: una limpiadora, una administrativa, cualquier profe que quiera	D
sí había un movimiento y aquí, este tema [no realizar actividades complementarias o extracurriculares], conseguí frenarlo (...) Al final, con mi súplica... (...) Estamos bien. No ha pasado nada	D
Si yo quiero llegar a tomar acuerdos, y lo hago en sistema asambleario, a mí no me gusta. Yo no soy partidario de eso. Porque yo sé que cuando le llevo eso al claustro, y al claustro no se lo doy un poquito mascado, sé que no... Al claustro tengo que llevarle el acuerdo. Cuando está mascado	D
Ma. Jesús no era capaz de convencer a un grupo de gente, yo me tuve que implicar personalmente, para convencer a unos cuantos (...) 'es un proyecto del centro, al centro le va a servir de futuro. Ahora ayudadme'. Me dijo. 'lo hago por ti. No por la Consellería'	D
Hay gente que hace cosas por la calidad, no porque ellos crean en la calidad – que yo creo que sería bueno que todos creyesen –, sino que 'porque tú tienes muchos años en el proyecto te seguimos'. ¿Eso es liderazgo? Pues, no sé. A veces es una cosa, para mí, muy rara. Porque no deja de ser algo un poco inestable. ¿Si mañana no estoy yo, entonces eso no se hace? Me daría mucha pena	D
Hay un Jefe de Departamento. Nombrado por mí. Yo tengo un Jefe de Departamento que también le pido su liderazgo. Que se implique. 'Ya sabes lo que pienso yo', y hacen. Porque yo también tengo la opción de cesar al Jefe de Departamento	D
Inv. ¿Qué le pides a un Jefe de Departamento?	D
Que dinamice el departamento	
No los obliga, por ejemplo, a llevar a los niños a ver una fábrica a Vigo. Como la ley no los obliga a eso, y como nunca lo han hecho... Te ponen en la programación "No se contempla". Está. ¿Y qué voy a decirles yo?	D
Para mí, llevarlos es un mérito	D
Liderazgo tiene que haber. Yo no sé si es pedagógico o espiritual. Pero, para que alguien te siga, tienes que tener – no sé –, algo. Porque, la gente a veces te sigue porque... Yo recuerdo unos claustros con debates y debates... entonces, según quién diga las cosas, tienes seguidores o no	D
Muchas veces hacemos pequeños planes de calidad	D

'Reducir' el número de estudiantes que fracasan en la ESO (...)Eso lo venimos llevando desde hace tiempo. Son cosas difíciles de conseguir, pero me niego a no ponerlo	D
Consolidar el número de aprobados de bachillerato en la selectividad. Aprobaron todos [Comento. En el café después de la entrevista me explicó que 40 de 70 estuvieron en condiciones de hacer la selectividad en la primera instancia. Los que tenían suspenso y las levantaron fueron en setiembre. No tengo claro si el 100% de aprobados es de la primera instancia o de las dos. A su vez, me explicó que no aprueba segundo el 100% y no entendí cuántos repiten. Pero sí que muchos lo completan en tres años. No sé qué es muchos, pero me vale que lo completen.]	D
Este año tenemos el objetivo de mejorar los porcentajes de la ESO. Lo tenemos muy alto, pero yo creo que con el PDC los vamos a mejorar. Con el PDC y con el PCPI nos puede ayudar a que cada vez quede menos gente abandonada (...) a ver cuántos empiezan y cuántos terminan cuarto de la ESO. Graduados de secundaria. Conseguir un porcentaje alto	D
COMPROMISO DOCENTE	
Qué oportunidad más genial. Ahora, el nivel que tenga se lo vas a dar tú [licenciados en la ESO]	D
hay que bajarse y ser conscientes de que el grupo es diferente. Son pequeñitos. Hay que darles un trato diferente. Hay que no dar por evidente todo	D
los maestros en esa parte de didáctica, en la parte de pedagogía, yo creo que la tenían un poquito mejor. Entonces, ahora, lo que hay que hacer... el profesor de secundaria que tiene una buena formación – se entiende que tiene una buena formación –, que sea capaz de bajar a tierra y ponerse en situación. Yo creo que lo pueden hacer	D
profesora de Matemáticas (...) es una catedrática -, y este año me dijo (...) – que se jubilaba el maestro – “yo quiero dar a los niños más pequeños’. Después de dar toda la vida bachillerato (...) los escogió ella a todos (...) Quería vivir una experiencia nueva (...)en fin, una cosa que ella nunca había hecho	D
¿El plantel de primero podría ponerse de acuerdo sobre si cargar sobre teoría o cargar sobre práctica? Casado. Podríamos ponernos de acuerdo; pero está bastante difícil (sonríe) (...) Docasar. Sí, porque el profesor se considera dueño de su asignatura	D
y esto de sentir el centro como propio, no todos los profesores lo tienen. Yo lo planteo en los claustros	D
Yo no le voy a pedir a un profe que vive en un barrio de Valdeorras que me capte alumnos para Monforte. Algo podrá hacer. Podrá hacer menos.	D
todos pueden tener una cuestión de compromiso con el centro (...)	D
(...) me va en el cargo, mi vocación, mi voluntad; lo mismo al equipo directivo; pero, cualquiera puede ayudar: una limpiadora, una administrativa, cualquier profe que quiera. Vendemos nuestro centro, y estamos vendiendo nuestro trabajo. Si defendemos nuestro centro, defendemos nuestro trabajo. Es una labor colectiva'	D
Estar disponible, también me parece... Cuando alguien dice 'Vamos a hacer tal cosa'. 'Yo te ayudo'	D
Como consecuencia de que nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo, los profes dicen 'No. Yo nomás doy las clases. A mí no me pidas nada mas.'	D
Entonces... ¿A quién estamos castigando? Estamos enfadados con un político, o con un grupo de políticos, o con una Consellería, con quien sea, y entonces, aquí castigamos a los padres que han traído aquí a sus hijos y castigamos a los niños. O sea, castigamos a nuestros clientes, a nuestros usuarios	D
Yo en realidad, creo que estoy de acuerdo con todas (las dimensiones)	D
(Recorre en voz alta la lista). Si hablamos de compromiso, estas me valdrían	D
Si yo quiero llegar a tomar acuerdos, y lo hago en sistema asambleario, a mí no me gusta. Yo no soy partidario de eso. Porque yo sé que cuando le llevo eso al claustro, y al claustro no se lo doy un poquito mascado, sé que no... Al claustro tengo que llevarle el acuerdo. Cuando está mascado.	D
Cada uno tiene sus propias peculiaridades, claro que sí. Cada uno puede valorarlo y definirlo como quiera. Lo que vale para mí, no vale para Palas. Una parte valdría y en otras no	D
Se puede matizar, una parte pueden ser generalistas, y otros no. Creo que en eso coincido con ellos. Sí	D
La ley no los obliga. La ley los obliga a dar clases. No los obliga, por ejemplo, a llevar a los niños a ver una fábrica a Vigo. Como la ley no los obliga a eso, y como nunca lo han hecho... Te ponen en la programación “No se contempla”. Está. ¿Y qué voy a decirles yo?	D
Para mí, llevarlos es un mérito	D
¿Los profesores lo entienden?	D
Docasar. Yo creo que sí. Creo que sí. Lo estamos intentando. Y a veces se quejan de que 'tienen poco nivel' y que 'estamos regalando los aprobados'. Tampoco se trata... Un niño de cuarto de la ESO... Seguimos con la idea mecánica 'va a hacer el bachiller'... ¡O, no! O, no. O va a hacer FP, o se queda ahí	D
La ley nueva parece que se enfocara – por lo menos en la ESO – más en lo de competencias básicas que en lo de las asignaturas.	D
Docasar. Es que esa es la idea, pero a los profesores eso les cuesta. Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo.	D

Hacen la programación, la hacen con eso; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta...	
Yo no me veo como director en otro centro [Comento. Coincidente con su respuesta sobre la marca 'Daviña Rey']	D
EVALUACIÓN	
¿Se te ocurriría, por ejemplo, decir: 'a ver qué podemos hacer para que no haya nadie que pierda la ESO'? Docasar. Se me ocurriría. Sí, sí. Sería capaz de pensar también en eso	D
Este año tenemos el PDC. Hemos creado un Proyecto de diversificación Curricular con ocho niños. (...) Creo que va a ayudar a ese objetivo [lo de la ESO]. Nos va a ayudar, también, tener el PCPI. A través del PCPI podemos recuperar un pequeño número de alumnos. El año pasado, como objetivos de centro, había esos	D
Inv. ¿Se puede llegar a cero en la ESO? No será fácil hacerlo. No será fácil. Pero	D
a ver cuántos empiezan y cuántos terminan cuarto de la ESO. Graduados de secundaria. Conseguir un porcentaje alto. Porque yo creo que el título de secundaria es para barrer el imprescindible. Es un título básico. Entonces, un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social	D
a los profesores eso les cuesta. Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo. Hacen la programación, la hacen con eso; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta...	D
a veces estamos dándole el título de secundaria a un chaval que es, va a ser, lo mínimo que les vale para andar por la vida	D
FORMACIÓN/ADMINISTRACIÓN	
Yo realmente cuando empecé a aportar, con el paso de los años, cuando tenía ya más experiencia, yo ya tenía mejor formación. Y a partir de ahí es cuando uno empieza a darle al centro, un rumbo	D
Yo creo que hoy en día es necesaria la formación	D
hay que llegar con una formación. La propia Administración tiene que formar a los cuadros, formarlos bien. Tener un plan de formación muy potente	D
si uno llega sin formación, es un caos	D
estamos permanentemente metiendo cosas nuevas, y los directores, por esos motivos, tienen que tener una buena formación. Una formación inicial de partida; y después, a lo largo del proceso, cuando es necesario,... Yo recuerdo hace años cuando nos daban cursos. Ahora, últimamente se han olvidado de nosotros. Nos daban cursos de reciclaje. De vez en cuando nos convocaban a unas jornadas de formación específica	D
nos dejan un poco que sobrevivamos como podamos	D
hay que tener una formación de partida. Potente. A partir de ahí, también, venir de una experiencia profesional, porque hay que tener una experiencia para dirigir esos grupos	D
Al cabo eres el director, y realmente, es la autoridad en el centro. El representante de la Consellería de Educación, pero al mismo tiempo eres el representante de tus compañeros. Es una cosa intermedia. Entonces eres un superviviente nato	D
Es posible que los niños más pequeños los sepan llevar mejor los maestros. Pero yo tampoco creo que un licenciado no tenga capacidad de adaptación	D
Es evidente que a los profesores que nunca han dado primer ciclo de la ESO, a niños de doce años, también tienen que hacer un reciclaje	D
Los maestros tienen una formación más fuerte en pedagogía. Docasar. Creo yo que sí. Sí, creo yo que sí	D
Hasta ahora no se les daba	D
El nuevo sistema de Máster en Secundaria pretende precisamente, formar a los profesores, que van a estar haciendo un período de prácticas, pero de prácticas de verdad. Van a tener cursos de formación y van a estar dos años, prácticamente, antes de llegar a dar clases de verdad	D
los maestros en esa parte de didáctica, en la parte de pedagogía, yo creo que la tenían un poquito mejor.	D
lo que hay que hacer... el profesor de secundaria que tiene una buena formación – se entiende que tiene una buena formación –, que sea capaz de bajar a tierra y ponerse en situación. Yo creo que lo pueden hacer	D
Inv. ¿(...) las carreras podrían tener alguna materia para una mención de enseñanza, ya en la formación de grado (...) no todos quieren ser profesores [estudiantes universitarios]. De hecho, yo creo que una parte pequeña quieren ser profesores	D
como opcional, sí. Como las de libre configuración, sí. Alguien que quiera ir mañana hacia el lado de la educación, pues, sí. Que tenga esa asignatura. No estaría mal	D
más efecto si fuera durante la formación de grado o de postgrado?	D
Docasar. Yo las vería compatibles	D
que un alumno pueda ir viendo algo, si lo que le gusta es la enseñanza, que pueda hacerlo con una asignatura de libre configuración, una optativa.	D

cuándo va a hacer la formación potente, va a ser cuando se decida que se quiere dedicar a la enseñanza. Yo creo que ahí sí, la didáctica, la pedagogía	D
Está desglosada debajo. Yo he visto aquí fracasar a profesores con grandes conocimientos científicos teóricos. (...) no sabía cómo aproximarse a los alumnos. No importa que sepa mucho. Yo tuve a uno aquí de Matemáticas. Un chico fantástico. A nivel humano, un diez. A nivel de conocimientos, no dicho por mí, sino a nivel de la catedrática, 'un monstruo'. O sea, un chico espectacular. Y daba clases y era incapaz de enseñar nada. Porque le faltaba autoridad. No tenía carácter. Y el hombre, yo lo veía los viernes, cuando ya marchaba, con la mochililla, iba como si viniera de la mina de cavar. Iba derrotado. Una semana para él, era duro. Aquello era duro. A mí me daba mucha pena que aquel chico, con buena formación, fuera incapaz de enseñarles nada. Y no les enseñaba nada. Pero ese chico, después para mí fue un caso que no vi oro igual, estuvo de baja, porque se deprimía. Volvió después. Le ayudábamos todo lo que podíamos. Le ayudaba el equipo directivo. Le ayudaban los compañeros. Pero, claro, al aula iba él. Llegó una vez y me dijo 'Ven conmigo a clases'. Y efectivamente, alguna vez fui yo con él a clase. Me sentaba al fondo. Le decía 'Venga, Antonio, da clases'. Antonio disfrutaba en el encerado. Claro, como yo le mantenía el orden. Claro, él nada más tenía que dar clases. Y todo iba fantásticamente bien. Entonces, me decía: '¡Qué contento vengo hoy! Hoy di una clase como Dios manda'. 'Pero, Antonio. Yo no puedo estar siempre contigo. Yo puedo venir un día puntualmente. Pero como norma, no.'	D
A nivel de conocimientos, no dicho por mí, sino a nivel de la catedrática, 'un monstruo'. O sea, un chico espectacular. Y daba clases y era incapaz de enseñar nada. Porque le faltaba autoridad. No tenía carácter. Y el hombre, yo lo veía los viernes, cuando ya marchaba, con la mochililla, iba como si viniera de la mina de cavar. Iba derrotado. Una semana para él, era duro. Aquello era duro	D
Le ayudábamos todo lo que podíamos. Le ayudaba el equipo directivo. Le ayudaban los compañeros. Pero, claro, al aula iba él	D
La ley nueva parece que se enfocara – por lo menos en la ESO – más en lo de competencias básicas que en lo de las asignaturas. Docasar. Es que esa es la idea, pero a los profesores eso les cuesta	D
Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo	D
Hacen la programación, la hacen con eso [Competencias básicas]; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta...	D
[enseñar por competencias básicas] A los nuevos hay que dárselo obligatoriamente; y, a los actuales hay que reciclarlos	D
Como consecuencia de que nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo, los profes dicen 'No. Yo nomás doy las clases. A mí no me pidas nada más.'	D
MEMORABLES	
¿A quién estamos castigando? Estamos enfadados con un político, o con un grupo de políticos, o con una Consellería, con quien sea, y entonces, aquí castigamos a los padres que han traído aquí a sus hijos y castigamos a los niños. O sea, castigamos a nuestros clientes, a nuestros usuarios (...) Creo que es un error de la educación pública, porque estamos invitando a las familias, posiblemente, a mandar a sus hijos a centros donde los profesores estén más comprometidos, dispuestos a hacer más cosas por sus hijos. Es un tema bastante peligroso, creo yo	D
lo que es la marca, yo tengo claro qué es "Daviña Rey"	D

Las páginas 913 a 1179 están disponibles en la versión digital del informe.

9 Anexos complementarios a la versión digital – AVD

9.1 Anexo VD1. Fichas de centro y planillas de observación de la etapa preliminar

9.2 Anexo VD2. Entrevistas a direcciones de seis centros educativos en Lugo ciudad

9.3 Anexo VD3. Transcripción de los simposios del GDE

9.4 Anexo VD4. Entrevista de triangulación con el experto testigo

9.1 Anexo VD1. Fichas de centro y planillas de observación

9.1.1 Ficha del CEIP 1

9.1.2 Ficha del CPR 2

9.1.3 Ficha del CEIP 3

9.1.4 Ficha del IES 4

9.1.5 Ficha del IES 5

9.1.6 Ficha del IES 6

9.1.7 Planillas de observación CEIP 1

9.1.8 Planillas de observación CPR 2

9.1.9 Planillas de observación CEIP 3

9.1.10 Planillas de observación IES 4

9.1.11 Planillas de observación IES 5

9.1.12 Planillas de observación IES 6

9.1.1 Ficha del CEIP 1

Nombre de la Institución: [REDACTED]			
Domicilio: [REDACTED]			
Naturaleza jurídica: Público			
Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia) CEIP – en 2010 aprox. 80 alumnos en 5 grupos de infantil (4 profes.) 160 alumnos en 7 grupos de primaria (24 profes.) El director está en funciones desde hace 7 años. Los primeros tres por designación. Fue elegido luego en 2007 hasta 30jun2011. El colegio tiene cerca de 50 años, es el centro de referencia de la zona, los alumnos son todos del barrio, excepto 5 para los que se gestiona transporte escolar			
Período de la observación: lunes 20 a viernes 24 de setiembre de 2010			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana	Horas gestión	Hs. docencia	Otras horas
Director (D): [REDACTED]	7	12	6
Jefe de Estudios (E): [REDACTED]	5	14	6
Secretario (S): [REDACTED]	5	14	6
Explicación de las columnas de la hoja de observación de actividades			
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.		
Actividad	Descripción detallada de la acción observada		
Título	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba		
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula		
PEC	Actualizado al año: en proceso	Sí,-No se recibió	
PCC	Actualizado al año: no se usa más	Sí,-No se recibió	
PA/PGA	Años: 2006-7 a 2009-10.	Sí,-No se recibió	
MA	Años: pendiente	Sí,-No se recibió	
Otros documentos relevados: Horario de profesores Programación de 3er ciclo Programación de 2º ciclo (prometida) Propuestas del Director en el concurso			
Entrevista abierta al Director según guía		Sí,-No se realizó	
Entrevista abierta al Jefe de Estudios ídem		Sí,-No se realizó	
Entrevista abierta al Secretario ídem		Sí,-No se realizó	
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección			30

9.1.2 Ficha del CPR 2

Nombre de la Institución: <u>Introducción</u>		
Domicilio:		
Naturaleza jurídica: Privado - concertado		
Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia) Cuenta con infantil. Primaria, secundaria obligatoria. La directora general empezó el 2 de setiembre de 2010, la <u>directora pedagógica</u> de primaria (mi POC) lleva 8 años en el centro y es el tercero en el equipo directivo. El colegio tiene 20 años, antes pertenecía a la		
Período de la observación: lunes 27 de setiembre al viernes 1 de octubre		
Equipo directivo: cada docente tiene hs. Anuales, las de docencia y gestión varían de EI-EP a ESO	Horas gestión	Horas docencia
Director (D): (a la interna oficia de directora pedagógica de EI-EP) (Prof. de EE y AL)	10	15
Jefe de Estudios (E): (a la interna oficia de director pedagógico y coordinador de ESO) (Prof. Ciencias)	14	16
Secretario (S): no es cargo docente, la funcionaria tiene además a su cargo la administración	-	-
Directora Tit: (Religión y Lengua)		
Además el equipo de gestión incluye coordinadores. Todos tienen docencia directa.		
Orientación:	23	2
Calidad:	4	SD
Pastoral:	SD	SD
EI:	SD	SD
EP:	SD	SD
Explicitación de las columnas de la hoja de observación de actividades		
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.	
Actividad	Descripción detallada de la acción observada	
Tit (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba	
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula	
PEC	Actualizado al año:	Sí, - se recibió
PCC	Actualizado al año:	-, No se recibió
PA/PGA	Años: (4) 2007-8 a 2010-11	-, No se recibió
MA	Años:	-, No se recibió
Otros documentos relevados: Reglamento de régimen interno Horario de la Orientadora Dos adaptaciones curriculares diseñadas de medida		
Entrevista abierta al Director según guía		Sí, -No se realizó
Entrevista abierta al Jefe de Estudios ídem		Sí, -No se realizó
Entrevista abierta al Secretario ídem		Sí, -No se realizó
Entrevista abierta a la <u>Coordinadora de Orientación</u>		Sí, -No se realizó
Entrevista abierta a la <u>Coordinadora de Calidad</u>		Sí, -No se realizó
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección		7

9.1.3 Ficha del CEIP 3

Nombre de la Institución: [REDACTED]		
Domicilio: [REDACTED]		
Naturaleza jurídica: CEIP – Público en inmueble privado [REDACTED]		
<p>Breve descripción: (niveles/etapas que se imparten, nro. de alumnos y docentes, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia)</p> <p>CEIP, dos grupos por curso (18 unidades), aunque en algunos cursos la suma de dos grupos es menor a 25 alumnos (cupos por grupo). Hay 73 alumnos en EI y 192 en EP. Alrededor de 30 docentes. El director lleva 11 en el centro, 10 como director. Es además el Orientador; primero psicólogo, luego licenciado en pedagogía. La Jefa de Estudios también lleva 10 años. Es prof. de Inglés en 5º y 6º. La Secretaria es tutora de un 3º. Lleva cuatro años en el centro. Parece que es difícil encontrar voluntarios para dirección. [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] Después fue entregado a la autoridad pública, que lo mantiene abierto como CEIP (1-2-3). Se caracteriza por una construcción poco funcional, fuera de época. [REDACTED]</p> <p>[REDACTED]</p> <p>Funciona un comedor escolar financiado por el Ayuntamiento y a 80€ por mes. Se gestiona por la ANPA.</p>		
Período de la observación: lunes 4 a viernes 8 de octubre de 2010 (el martes 5 festivo – San Froilán)		
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana		
Director (D):	[REDACTED]	7
Jefe de Estudios (E):	[REDACTED] (Profesora de EP especializada en Inglés – 5º y 6º)	7
Secretario (S):	[REDACTED] (Prof. EP especializada en Francés – tutora de 3º)	7
Explicación de las columnas de la hoja de observación de actividades		
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.	
Actividad	Descripción detallada de la acción observada	
Tit (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba	
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula	
PEC	Actualizado al año: <u>2009-10/2010-11</u>	Sí, se recibió
PCC	Actualizado al año: <u>Prog 2º ciclo 2009-10</u>	Sí, se recibió
PA/PGA	Años: <u>2009-10 (PXA)</u>	Sí, se recibió
MA	Años: <u>2009-10 (documentos 1-2-3-4-5-6-7)</u>	Sí, se recibió
Otros documentos relevados:		
Planes: <u>TIC, Orientación, Convivencia, Lingüístico</u>		Sí, se recibió
<u>Entrevista abierta al Director</u> según guía		Sí, se realizó
<u>Entrevista abierta al Jefe de Estudios</u> ídem		No se realizó
<u>Entrevista abierta al Secretario</u> ídem		Sí, se realizó
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección		11

9.1.4 Ficha del IES 4

Nombre de la Institución: [REDACTED]			
Domicilio: [REDACTED]			
Naturaleza jurídica: IES Público			
Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia) Imparte <u>ESO</u> , <u>BAC</u> , <u>FP en CM y CS</u> , con alrededor de 800 alumnos. Hay 81 docentes, de los cuales unos 15 rotan anualmente por jubilaciones, comisiones o enfermedad. El equipo directivo está en su primer mandato, pero el Director y el Vicedirector fueron del equipo anterior. Los relevos se deben a jubilación de los integrantes. La institución tiene 52 años. [REDACTED] [REDACTED]. Es un referente social y cultural. La matrícula está formada por hijos de familias de clase media y media alta de la zona centro de Lugo. El CEIP de referencia es [REDACTED]. Además recibe un número mínimo de alumnos (aproximadamente 8% del total) del interior de la provincia, de aldeas alrededor de [REDACTED]. Los de esta localidad almuerzan en el comedor escolar antes de volver en el transporte escolar público. Los lunes hay clase por la tarde y permanecen todos los del interior y algunos que pagan, aunque la capacidad total es para 78. El fracaso como repetición ronda el 7% en los cursos de la ESO. Hay 3 funcionarios de administración y 4 de conserjería. No sé si hay de servicios o si son de una empresa contratada. Su presupuesto general de gastos es menos de 90000€ anuales.			
Período de la observación: lunes 18 al jueves 27 de octubre de 2010			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana	Horas gestión	Horas doc	Horas guardias ¹³⁰
Director (D): [REDACTED]	17	4	2
Vice director (VD): [REDACTED] (Lic. en Filología clásica y en Derecho)	11	7	5
Jefe de Estudios (E): [REDACTED] (Licenciada y Máster en Biología)	14	6	3
Secretario (S): [REDACTED] (Ingeniera)(no fue observada)	16	0	7
Orientadora (O): [REDACTED]	12 (o)	-	11
Explicitación de las columnas de la hoja de observación de actividades			
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.		
Actividad	Descripción detallada de la acción observada		
Tít (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba		
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto docencia de aula		
PEC	Actualizado al año: está en proceso	No se recibió	
PCC	Actualizado al año: no se usa	No se recibió	
PA/PGA	Años: 2007-08/2009-10	Sí, se recibió	
MA	Años: 2007-08/2008-09	Sí, se recibió	
Otros documentos relevados: hay lista en la carpeta		Sí, se recibió	
Entrevista abierta al Director según guía		Sí, se realizó	
Entrevista abierta al Vice director según guía (P1, P2)		Sí, se realizó	
Entrevista abierta a la Jefa de Estudios ídem		Sí, se realizó	
Entrevista abierta a la Secretaria ídem		No se realizó	
Entrevista abierta a la Orientadora ídem		Sí, se realizó	
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección			19

¹³⁰ Refiere a horas que no son ni gestión ni docencia directa, pero puede ser actividades de tutoría eventual o de departamento o guardias, que en este caso se realizan como gestión. Es un horario formal que no responde a la actuación real en gestión. Solo las horas de clase coinciden con la actividad observada.

9.1.5 Ficha del IES 5

Nombre de la Institución: [REDACTED]			
Domicilio: [REDACTED]			
Naturaleza jurídica: Público			
Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia, otro personal) Imparte ESO, BAC, FP en CM y CS, PCPI con poco menos de 1000 alumnos, adolescentes y adultos. Hay dos grupos en cada año de ESO (150 según la entrevista). Cuenta con 104 docentes, de los cuales unos --- rotan anualmente por jubilaciones, comisiones, enfermedad o porque se requiere combinar horas para más de una asignatura en el paquete de horas. El equipo directivo está en su primer mandato, pero el Jefe de Estudios y la Secretaria se mantienen desde dos anteriores. El anterior director sigue como docente. La institución tiene casi 80 años. La matrícula está formada por hijos de familias de clase media y media baja que residen, en general, lejos de su enclave céntrico. Tiene dos CEIP adscriptos: [REDACTED], a un kilómetro hacia el sur, y [REDACTED] en el barrio [REDACTED] al este. Algunos alumnos recorren 10 km. Vienen en autobús escolar, hasta 45 minutos de viaje. Hay adolescentes y adultos. Además recibe un número mínimo de alumnos del interior de la provincia, para cursos de FP. El fracaso como repetición ronda de uno a cuatro alumnos por grupo de ESO, dependiendo de la combinación de alumnos de los CEIP adscriptos. Los grupos tienen 24 alumnos promedio, del cupo de 30. Hay 4 funcionarios de administración, 4 de conserjería, 5 de servicios. Su presupuesto general de gastos es de [REDACTED] al año.			
Período de la observación: martes 2 al viernes 12 de noviembre de 2010			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana		Hs gest	Hs docen
Directora (D): [REDACTED] (Licenciada en Derecho)		17	3
Vicedirector (VD): [REDACTED] (Maestro y Licenciado en Derecho)		13	7
Jefe de Estudios (E): [REDACTED]		16	4
Jefe de Estudios Adultos(EA): [REDACTED] (no fue observado)		-	-
Secretaria (S): [REDACTED] (no fue observ.)		16	4
Orientadora (O): [REDACTED] (Psicóloga y cursando posgrado en Psicopedagogía)		-	23
Explicitación de las columnas de la hoja de observación de actividades			
Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.		
Actividad	Descripción detallada de la acción observada		
Tit (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba		
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto docencia de aula		
PEC	Actualizado al año:	No se recibió	
PCC	Actualizado al año:	No se recibió	
PA/PGA	Años: 2010-11	Sí, se recibió	
MA	Años: Modelo	Sí, se recibió	
Otros documentos relevados: Plan de acción tutorial; Guión y acta de reunión de evaluación inicial; Plan del Aula de Atención Educativa y Convivencia; Proyectos a estudio de adaptaciones para alumnos inmigrantes que no hablan Español (Directorio)			
Entrevista abierta al Director según guía			Sí, se realizó
Entrevista abierta al Vicedirector según guía			Sí, se realizó
Entrevista abierta al Jefe de Estudios (P2 – P3) ídem			Sí, se realizó
Entrevista abierta a la Secretaria ídem			Sí, se realizó
Entrevista abierta a la Orientadora ídem			Sí, se realizó
Registros fotográficos tomados con autorización de la Dirección			30

9.1.6 Ficha del IES 6

Nombre de la Institución: [REDACTED]			
Domicilio: [REDACTED]			
Naturaleza jurídica: IES Público			
<p>Breve descripción: (niveles que se imparten, nro. de alumnos y docente, antigüedad del equipo directivo, antigüedad de la institución, inserción social en la zona geográfica de influencia)</p> <p>Imparte ESO, Bachillerato, Formación Profesional en CM y CS, PCPI, para adolescentes y adultos. Tiene cerca de 900 alumnos matriculados, más de 350 en ESO; cada curso tiene 4 grupos de unos 25 alumnos, incluidos 2 PDC, 3º y 4º ESO, con menos de 10. Hay 89 docentes. El equipo directivo lleva 12 años. La directora lo era antes en otro centro. Aparentemente la directora y el vicedirector no van a continuar luego de junio de 2011. [REDACTED]. Cuatro de los cinco directivos son catedráticos de sus asignaturas, por lo cual también pueden ser jefes de los respectivos departamentos. [REDACTED]</p> <p>[REDACTED] El suntuoso salón de actos es utilizado para numerosas actividades de educación y no educativas. Posee un museo pedagógico; una colección de arte con obras de antiguos alumnos y docentes; [REDACTED], habilitada para investigadores ya sea externos o internos, y entre estos, docentes o alumnos; mantiene una exposición temática por temporada en el salón de actos; y una muestra temática variada en el hall de entrada. Todo esto es parte de las actividades complementarias y extraescolares. Produce numerosas publicaciones, entre ellas una revista anual. El nivel de exigencia es alto, tiene una repetición de alrededor del 15% en la ESO – entre cuatro y cinco alumnos por grupo de 30 o menos, en una fuente, y 5% - entre cinco o seis en ciento veinte de primero - en otro directivo. Los cupos están completos y hasta excedidos, en algunos cursos, sobre todo en asignaturas optativas. Los alumnos proceden de centros de la ciudad. Aunque sus CEIP adscriptos son [REDACTED] (no identifico en nombre del centro y presumo que se trata de CEIP [REDACTED]), con alumnos de clase media y media alta, algunos de fuera de Lugo, pueden ser de menores recursos. Son los mínimos, según la percepción de los directivos, pero cuantitativamente son 40 y representan un 15 aproximadamente, de la matrícula en la ESO. Los lunes almuerzan en la cantina, becados, porque hay clases obligatorias por la tarde. Y también hay inmigrantes que no hablan Español (al menos un alumno marroquí matriculado en 1º de BAC por edad). Reciben de otros y de los concertados. Aunque se atiende la diversidad y las dificultades de aprendizaje, el bajo rendimiento de los repitientes no se atribuye a esas situaciones, sino al nivel de exigencia del claustro y a la falta de contracción al estudio, para lo que no existen programas en ningún centro. Los repetidores se distribuyen entre toda la matrícula. No se reconoce incidencia del origen socioeconómico o geográfico. Cuentan con 3 funcionarios administrativos, 5 conserjes, 4 de servicio. Contratan una empresa unipersonal para mantenimiento y reparaciones menores, que habitualmente realiza los trabajos durante el fin de semana. Su presupuesto general de gastos es de 140000€ anuales. Además participan en varios programas anuales y solicitan subsidios para proyectos específicos, todo lo cual ronda unos 8000€ por año.</p>			
Período de la observación: 7 días desde lunes 15 al miércoles 23 de noviembre de 2010			
Equipo directivo: cada docente tiene 25+5+7,5 hs. por semana	Horas gestión	Horas docen	Horas guard
Directora (D): [REDACTED] (Catedrática de Inglés)	15	2	6
Vicedirector (VD): [REDACTED] (Catedrático de Lingua Galega)	9	6	8
Jefe de Estudios (E): [REDACTED] (Biología)	18	4	1
Jefe de Estudios Adultos(E): [REDACTED] (Catedrático de Matemáticas)	s/obs.	s/obs.	s/obs.
Secretario (S): [REDACTED] (Catedrático de Historia)	14	3	6
Orientadora (O): [REDACTED] (Psicóloga)			23
Explicitación de las columnas de la hoja de observación de actividades			

Hora	Hora de comienzo de cada actividad descrita. Se extiende hasta la siguiente.	
Actividad	Descripción detallada de la acción observada	
Tit (ular)	Abreviatura del cargo que realiza la actividad, como se indica arriba	
Tipo	Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula	
PEC	Actualizado al año: Solamente está escrito el Reglamento de Régimen Interno que se presenta como Plan de Convivencia 2008-2009. Eso es el PEC, para algunos directivos.	Sí, se recibió
PCC	Actualizado al año: no se mencionó	No se recibió
PA/PGA	Parece que no hay un documento unificado, sino que se remite a la inspección la programación elaborada por cada departamento. Se solicitó la de Lengua castellana y Matemática 2010-11. Además se recibió un documento con un marco general de los objetivos del IES por etapas. ESO, BAC, PCPI, etc.	Sí, se recibió
MA	Años: Castellano y Matemáticas 2009-10	Sí, se recibió
Otros documentos relevados:		
Actividades complementarias (DO)		Sí, se recibió
Agrupamientos específicos 2010-11 (DO)		Sí, se recibió
Programación 2010-11 (DO)		Sí, se recibió
Prog. adaptada de Matemáticas 2010-11 (DO)		Sí, se recibió
Proyecto lingüístico 2008-09		Sí, se recibió
Proyecto lector (sin fecha)		Sí, se recibió
Proyecto integración de TIC's (marzo 2009)		Sí, se recibió
Entrevista abierta a la Directora según guía		Sí, se realizó
Entrevista abierta al Vicedirector según guía		Sí, se realizó
Entrevista abierta a la Jefa de Estudios ídem		Sí, se realizó
Entrevista abierta al Secretario ídem		Sí, se realizó
Entrevista abierta a la Orientadora según guía		Sí, se <u>realizó parcial</u>
Registros fotográficos con autorización de la Dirección		8

9.1.7 Planillas de observación CEIP 1

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 1-1			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (097)	Tit ¹³¹	Tipo ¹³²
0850 a 0859	(620098) Coordinación con los docentes en sala de profes para tramitar el subsidio a las familias para la adquisición de libros.	D	A
0900 a 0955	Elabora plan anual para 2010, que debe presentarse antes de mediados de octubre previa aprobación del Consejo Escolar. Trabaja en el ordenador portátil en el despacho de la dirección (hay fotos <u>9200001-2-3</u>). Suspende la actividad para docencia directa.	D	A
0955 a 1000	En el PC portátil de la sala de profes.: Tareas de actualización administrativa en la web del sistema XADE,	E	A
1000 a 1130	En el PC portátil de la sala de profes.: Presentación del uso de TIC y página del colexio al observador.	E	P
11.30 a 11.33	En la sala de profes.: Explicación a una docente para planificar un curso manteniendo la proporción entre Castellano y Gallego, para el curso 2010-2011	E	P-A
11.33 a 11.35	En la sala de profes.: Presentación del observador a docentes que llegan a la sala de profesores	E	P
11.35 a 11.37	En la sala de profes.: Se piden datos de una alumna, hay confusión con la identidad que se aclara.	E	A
11.37 a 11.38	En la sala de profes.: Proporciona material de apoyo a una docente: una revista educativa y solicita su devolución	E	P
11.38 a 11.45	En la sala de profes.: Intercambio de opiniones con una docentes sobre un alumno y datos aportados en la reunión de claustro anterior a la que no pudo asistir	E	P
11.45 a 12.15	Guardia en el patio (hay un ordenamiento, hoy le corresponde a la Jefa de Estudios)	E	P
11.45 a 12.15	RECESO - RECREO		
12.15 a 12.55	Llegan reporteros del diario "El Progreso" de Lugo. Van a tomar fotografías de todos los niveles, el director coordina cuándo bajan a la cancha los grupos. <u>5-6-7-8-9-10-11-12-13</u>	D	P
12.55 a 13.07	(620100) Fotocopiar y distribuir en los salones invitaciones para adquirir equipos deportivos del cole. Iniciativa de la ANPA. El director contactó a un fabricante de Valencia. No encuentra a la conserje, hace la distribución personalmente.	D	A
13.07 a 13.08	Al cruzarse con la Secretaria le entrega los volantes que restan para que los distribuya en los salones que faltan	D	P
13.08 a 13.30	Procesar solicitudes de subsidio para compra de libros, presentados por algunos padres de alumnos (es en la web con su clave, luego firma cada autorización de €110 o € 180, según el nivel de ingreso familiar – si es más de €9000 anuales per miembro, no; el otro límite es €6000). (Esta hora está marcada	D	A

¹³¹ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹³² Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	libre en el horario del director, pero expresa que a esta altura del año el tiempo de dirección no alcanza y las usa para gestión). Durante este tiempo		
3'	(620101) Atiende al técnico de la fotocopidora que plantea un problema que requiere revisión del equipo.	D	L
1'	Consigue y presta una llave a las profes. de infantil porque no encuentran a la conserje que las guarda	D	A
10'	Coordina con la orientadora pedagógica la situación de un exalumno de la etnia gitana que quiere retornar al centro. La familia dice que no se adapta en el nuevo, que es más cercano a su actual residencia. A la vez tiene un hermano con síndrome de Down que cursa primero en As Mercedes. El director llama al inspector y definen el curso de acción administrativo. La familia había invocado que ya había resuelto ese trámite, pero no era así y reclamaba la matriculación nuevamente en As Mercedes. Sospechan que trataba de forzar el cambio ya que si el director hubiera accedido sin consultar, la familia habría usado tal situación - que el niño ya estaba aceptado -, para facilitar una decisión favorable de la autoridad educativa. Parece que este caso había sido tratado previamente y había sido objeto de varias actuaciones: primero porque los hermanos fueron recibidos allí y se incluyeron en el servicio de transporte. Ahora parece que la abuela tiene residencia en un barrio lejano y con ese domicilio fue inscrito en otro centro, con el que debió negociarse las condiciones de inclusión. Ahora la familia, a seis días del comienzo de cursos expresa que el niño no se adapta y quiere volver.	D	P-A
0'	Entrega un pago a alguien que llega	D	A
13.30 a 13.35	Repartir listas del grupo, en cada salón, para anotar la voluntad de adquirir equipos deportivos ("chántales") y el talle de cada uno. No encuentra a la conserje, lo hace él mismo. Mientras tanto, coordina:	D	A
-	En cada salón, consultas específicas de los profes. de toda naturaleza	D	A
13.35 a 13.45	Revisar el correo electrónico. Dar de alta a un nuevo docente y adjudicarle las autorizaciones de profe en la web (entiendo que esto lo puede hacer con su clave de director, pero no puedo asegurarlo). Mientras:	D	A
3'	Atiende a una madre de la ANPA y comunica cómo hará el control de los fondos recaudados por los equipos deportivos ("chántales")	D	A
13.10 a 14.00	Entrega de volantes en las clases para comprar equipos deportivos (desconozco cuánto insumió esta actividad). El resto del tiempo a la orden	S	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
0850 a 0859	Coordinación en sala de profesores: puesta al día general y detalles particulares con cada profe, en un tono informal. La relación interpersonal de caracteriza por ser "como una familia"	D	A+P
0900 a 0910	Estudiar una propuesta de Actividad complementaria del Ayuntamiento: educación vial. La va a aceptar.	D	P
0910 a	Me explica el alcance de Actividad "escolar", "complementaria", "extraescolar" ¹³⁵ .		

¹³³ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹³⁴ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
0920			
0920 a 0930	Trabajar en el ordenador portátil con trámites administrativos y también selección y procesamiento de material didáctico. [Apunto: con la actividad en línea es difícil identificar cuando es una actividad pedagógica y cuándo administrativa]	D	A+P
0930 a 0940	Refinar el PGA (Programación General Anual)	D	A+P
0940 a 0945	Atiende a maestra de infantil que consulta por la inquietud de los padres sobre un tema que parece en proceso. Habrá una reunión para socializar la situación y actuar con claridad. De paso, ya acuerda sobre el uso de un teléfono inalámbrico que se reinstaló en la “casa de infantil”	D	P+L
0945 a 0947	Llega la conserje. Novedades de trabajos de mantenimiento realizados el día anterior y sobre la ANPA, que está recaudando el precio de los equipos deportivos. Al mismo tiempo le entrega dinero para pagar a alguien o una factura.	D	L+A
0947 a 0955	Guarda comprobantes de gastos y me explica someramente cómo funciona el presupuesto y la rendición de cuentas: el ejercicio fiscal es anual, mientras el lectivo va de setiembre a junio, así que hay gastos de dos cursos, en cada año.	D	A
0955 a 1050	NO HAY TIEMPO DE GESTIÓN TODOS LOS DIRECTIVOS ESTÁN EN CLASE. Estoy en la sala de profes y me explican que en infantil música e inglés se dan en periodo de media hora. Mientras, tres profas de infantil discuten sobre oportunidades de formación profesional para su nivel, en la oferta 2010 de la Xunta, que estudian en Internet		
1050 a 1145	Fotocopiar material para trabajos escolares, referidas al otoño. Cambiar la decoración de la entrada, por ejemplo.	E	P
	El Director está en una hora de Guardia de 1050 a 1145 (ver archivo Descripción preliminar), pero... (Grabación 620104-105, entre 1050 y 1135)	D	A
	1120 a 1125 Consulta de la conserje por el apoyo a una familia por el nuevo libro de mates en castellano.		
	1135 a 1145 Va a hablar con la persona de la familia anterior. Atiende una solicitud de plaza, para un niño rumano, que no se puede satisfacer porque el cupo de 25 de la clase está completo	D	A
11.45 a 1215	RECESO - RECREO		

¹³⁵ Escolar: de 9 a 14; extraescolar: después de las 14, generalmente entre 16 y 18. Hasta el año pasado la Consejería de Cultura financiaba 9 horas semanales, ahora 4. –el cole financia 2 más. Complementaria: dentro del horario escolar, en el colegio o en el exterior, diferente del currículo de las asignaturas.

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
	1215 a 1310 no hay tiempo de gestión (Grabación 620106-107)		
1310 a 1335	(620108) Continúa tramitando en línea el apoyo para libros (ayudas) y revisa correspondencia entrada en 1 minutos	D	A
1335 a 1341	Dar de alta una profa como Coordinadora de Normalización Lingüística. Firma la designación, y la entrega a la Secretaria para que la designada complete sus datos en un formulario	D	A
13.41 a 1345	Me explica lo de las historias escolares y llega la Secretaria con el nombramiento completado, el Director lo ensobra y deja pronto para enviar.	D	-
1310 a 1340	En la misma hora (período de clase)... Preparar el historial académico de dos alumnos que entraron a secundaria para enviarlo a su IES	S	A
1340 a 1345	Hacer completar el formulario de nombramiento de Coordinadora de Normalización Lingüística	S	A
1345 a 1400	Revisar el correo y me explica que se está confeccionando un nuevo PEC, el anterior es de 1996. Sobre el PCC, me explica que era una acumulación de programaciones anuales por curso y que se sustituyó por el PGA/PXA. Me confirma que la primera hora del miércoles, que no tiene horas de gestión, la dedicaré a entrevistarme con la Coordinadora o Profa – no sé el cargo exacto de Orientación	D	A
	No registro actividad de la Secretaria de 1345 a 1400		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 1-3			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹³⁶	Tipo ¹³⁷
0900 a 0955	No hay horas para actividades de gestión. Visito el <u>Departamento de Orientación (3-4-5)</u> y me entrevisto con la responsable <u>M... R...</u> y con la Profa de <u>Lenguaje y Audición (Ma.José) (Parte 2 - 3)</u>		
0955 a 1010	Revisar correo electrónico	D	A
1010 a 1045	Coordinar telefónicamente con el Inspector la asignación de Profe de religión Evangélica. La propuesta es mandar 3 docentes de otros centros – uno cada día o un día cada uno – con horas disponibles. No es lo habitual. Confirmará	D	A
1045 a 1130	Elaborar la lista de alumnos que requieren transporte escolar y procesar el trámite correspondiente al Ayuntamiento (la Secretaria sellará y guardará una copia)	D	A
1130 a 1140	Me explica el sistema de transporte escolar; y sobre gestión, entiende que lo principal – en su opinión 60% - es que los docentes estén conformes.	D	-

¹³⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹³⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
1140 a 1145	Atender por teléfono a un padre que quiere hablar con el hijo o con su maestra (es una situación de separación de los padres, él vive en Murcia, y aparentemente la madre no le permite contacto). Le informa el horario de atención a los padres, los martes de tarde y que llame entonces para hablar con la maestra. (Luego en la sala de profesores durante el recreo informa a la maestra)	D	A
1050 a 1145	Hora de gestión para la Jefa de Estudios. No tiene actividad de gestión y está preparando material para sus alumnos. <u>Le pido un comentario sobre aprendizajes y trabajo docentes.</u>		
11.45 a 1215	<u>RECESO - RECREO</u>		
	1145 a 1310 no hay tiempo de gestión, pero...		
1245 a 1255	La responsable de <u>Orientación</u> recibió del Director una solicitud de ayuda para financiar apoyo fuera del colegio que fue rechazado. Trata de contactarse con la familia a través del Secretariado Gitano. No encuentra a la persona que busca. Sigue buscando otros contactos en otras organizaciones, sin éxito.	O	A
1255 a 1310	<p>Contactar a la responsable de orientación del IES a donde pasó un alumno de 2009, para informarle de los antecedentes que posee. Estos datos se manejan confidencialmente entre responsables de orientación. Busca el teléfono en la web. Durante la entrevista revisan algunos casos más, para conocerlos. Acuerdan la lista de alumnos y los datos que se enviarán en cada informe escrito, por correo electrónico.</p> <p>Comento.</p> <p>I. La entrevista se extiende, la O del IES parece sacar apuntes. La O del cole demuestra profundo conocimiento de esos alumnos.</p> <p>II. Me pregunto si estos antecedentes crean el efecto “sombra” que menciona Santos Guerra; o, si serán insumos para diseñarles oportunidades de aprendizaje</p> <p>III. Creo que la gestión del equipo directivo está enfocada en la administración (de trámites del sistema y del personal del centro). Hay grandes acuerdos al comienzo del año; y sobre todo el PXA; pero luego, los emergentes sobre los problemas pedagógicos de los alumnos son manejados desde el Dpto. de Orientación, que en este caso cuenta con una jefa, dos pedagogas terapéuticas y una especialista en lenguaje y audición</p>	O	A-P
1310 a 1330	Coordinar con la Inspección el/los docentes de religión Evangélica: será 2 días, 2 profesores. (Me explica que los alumnos que no reciben clase de religión están con la tutora en un espacio de Atención Educativa, que ella maneja). En la misma conversación le requieren el número de vacantes por curso.	D	A
1330 a 1350	Identificar las vacantes por grupo, comparando las listas impresas con los datos en la red (me explica que la Secretaria pudo haber dado de alta nuevos alumnos, y es necesario verificar antes de informar)	D	A
1350 a 1353	Atiende a una mamá de la ANPA por los equipos deportivos (si hay talles mayores y refinan la recaudación €26 por equipo)	D	A

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
1353 a 1355	Preparar mail para informar las vacantes al Inspector de Escolarización. En el ínterin, atiende a un padre que pregunta por ayudas para alumnos de infantil. Otro momento para una mamá que tiene otra consulta sobre ayudas y becas (entiendo que son subsidios para estudios de apoyo fuera del cole: taller, tratamientos con especialistas)	D	A
1355 a 1400	Revisar el correo. Ya saliendo, atiende a un padre y la explica cómo y quién llena una solicitud de ayuda (el titular es el padre con quien el alumno está empadronado, registrados en el mismo domicilio). Recibe la solicitud y la procesará después. Un último momento para recibir dinero de una madre para el equipo deportivo.	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 1-4			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹³⁸	Tipo ¹³⁹
0850 a 0900	Puesta al día en la sala de profesores. Comentarios de novedades de alumnos o trámites	D	A
0900 a 0930	No hay tiempo de gestión, pero.... La Jefa de Estudios está de Guardia y me explica sobre la gestión de la biblioteca y el programa o actividad de mochilas viajeras. También me muestra más del programa XADE: gestión de profesores, fichas de evaluación diagnóstica que llena cada tutor.	E	-
0930 a 0945	Llega la que será una profesora de religión Evangélica. La Jefa de estudios ya la conoce. Hablan sobre la circunstancia de esta modalidad fuera de los común y comentan que en virtud de que no se contratará a un docente para este cole, la profesora del año anterior no tendrá trabajo	E	A
0945 a 0955	Me muestra el programa de confección de horarios que utilizan. Es una novedad también para la profesora de religión. Me explica que arma el horario en su casa antes de empezar las clases en setiembre y confirmo que lo hace durante la licencia. Desde la introducción de todos los parámetros hasta el ajuste final, edición manual mediante, le insume cuatro horas.	E	-
0955 a 1050	No hay tiempo gestión, pero... La Jefa de Estudios tiene hora de Dedicación al Centro y el Director está de Guardia (el miércoles me había explicado que sus horas de Guardia se colocan donde sea necesario pues por ser Director puede flexibilizar su horario y usar ese tiempo en gestión). El Director atiende a la profe de religión Evangélica: le piden al cole que cambie el horario para juntar a los alumnos, el Director no está de acuerdo con esa propuesta, y en particular porque son niños de diferentes niveles. Con la Jefa de Estudios y la Profe. Revisan cómo pueden refinar el horario, hasta 1020	D/E	A
1020 a 1025	Una profa de 3 años viene a plantear que su grupo tiene religión el lunes a primera hora, y ella Hora Libre. Una madre que no desea que su hija reciba esa clase propone traer a su hija a segunda. La posición del Director es que los alumnos deben estar en el cole en el horario escolar y que los que no reciben religión están en Atención Escolar con la otra maestra de tres años.	D	A
1025 a 1055	Elaborar horario de las guardias vespertinas.	E	A

¹³⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹³⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
1025 a 1050	Procesar solicitudes de apoyo de padres de alumnos. En el período atiende a un padre que viene a retirar a su hija para llevarla al médico: le firma una autorización (un minuto). Dedicar cinco minutos a llamar a una editorial para solicitar un libro para el nuevo profesor de primer año (me dice que se entregan sin cargo a los docentes)	D	A
1050 a 1145	No hay tiempo de gestión. Todos están en clase. La Secretaria es además Profesora de Pedagogía Terapéutica.	-	-
1145 a 1215	<u>R E C R E O</u> <u>Espacios de distensión</u>		
1215 a 1225	Recibir y revisar importes para los equipos deportivos, que recaudaron las maestras	D	A
1225 a 1228	Llamada al correo por una correspondencia que no había sido entregada en el cole. Queda pendiente, no está disponible el Jefe de correos. (Mientras observo se me ocurre que la presencia de personal docente y dedicado solo a lo pedagógico – hay una conserje y es el único funcionario no docente – se fortalece la imagen profesional de los profes. Si bien hay un comedor en el predio, está en un edificio separado y la gestión es del Ayuntamiento que contrata una empresa de catering, una persona para atenderlo y una educadora para cuidar a los niños entre la 14 y 16)	D	A
1228 a 1233	Recibe el llamado de un profe asignado al Secretariado Gitano para tratar la matrícula de un niño de esa etnia, que está en otro centro y antes fue alumno del cole. La familia quiere una plaza de nuevo, pese a que lo cambiaron a su actual vecindario. La normativa no los favorece.	D	A
1233 a 1238	Revisar el correo (la casilla del cole es ceip.dasmercedes@edu.xunta.es) Trabaja en obtener información que le han solicitado por correo desde la Administración (no sé si la inspección o la comisión de escolarización): número de alumnos en tres años por lengua materna, para decidir cuál va a ser la prioritaria para dictar el curso.	D	A
1238 a 1250	Me proporciona los PXA de 2006-07 a 2009-10, a mi buzón electrónico. El 2010-11 está pendiente de aprobación, lo pediré/enviaré luego	D	-
1250 a 1310	Iniciamos una <u>entrevista</u> hasta las 14.	D	-
1310 a 1400	El Director está de Guardia, continuamos la entrevista. <u>Empezamos a hablar de evaluación de alumnos</u> , pero el grabador se queda sin batería. Seguiremos mañana. En el interín atiende tres asuntos administrativos breves, uno o dos minutos cada uno: recibe más solicitudes de apoyo, solicita a una maestra el relevamiento de las lenguas de infantil 3 años, contesta una consulta de la conserje para un padre.		
1310 a 1400	La Secretaria está activa pero no sé en qué actividad porque estoy entrevistando al Director.	S	
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 1-5			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
Hora	Actividad	Tit ¹⁴⁰	Tipo ¹⁴¹
0859 a 0900	<u>Puesta al día</u> , novedades, comienzo de la jornada en sala de profesores	D	A
0900 a 0955	No hay horario para gestión escolar. El Director tiene hora de Dedicación al Centro y <u>completamos la entrevista</u> .	D	-
0955 a 1050	No hay horario para gestión escolar. El Director está de Guardia. La Jefa de Estudio tiene Dedicación al Centro, aprovecho para una <u>entrevista</u> . <u>Comento</u> . <u>Comento 2</u> .	E	-
1050 a 1145	Procesar ayudas para adquisición de libros. Durante esta actividad: 1110 a 1113 llama para visitar un parque eólico en junio, pero ya no hay y deja los datos para quedar en lista de espera y estar ubicable. Le dan esperanzas. 1122 a 1126 Contacto telefónico con Conchi (en la casa de infantil) para responder la encuesta de lengua materna en 3 años, y como no le admiten las dos como primera lengua; de paso, le avisa de una carta de la Fundación Caixa de Galicia, para su consideración en las actividades extraescolares. 1127 a 1133 Llamada del Orientador del nuevo cole para seguir el tema del niño gitano que cambió de centro. Lo pone al tanto de la situación. Está pendiente de decisión. El niño está asistiendo al nuevo cole, pero parece que el clima es diferente y tiene conflictos de conducta. 1133 a 1137 Completa los datos sobre lengua en 3 años y lo envía por mail a la Inspección General. 1137 Lo llaman de la Inspección para confirmar el segundo prof. de Religión Evangélica. Explica los acuerdos de horario con Maika (la profe que ya se presentó) para el martes. El lunes vendrás Isabel. Discute sobre agrupar: se puede en infantil, no se puede en primaria. De paso, comenta la actitud vehemente de una madre de dos niños de esa religión, que había sido objeto de interés cuando se puso en duda la disponibilidad de prof. En algún momento me expresa algo así. “En el 3er ciclo la escuela no es un centro de interés para un niño gitano. Su cultura machista le asigna a esa edad atribuciones para las que no están preparados. Probablemente en dos años ya esté casado. Entonces ya debe haber empezado con el asunto de novias y todo eso”	D	A
11.45 a 1150	Atiende por teléfono a una ex alumna que pide una escolaridad, toma sus datos (“hasta 8º con algo en suspenso”), lo tendrá en unos días. Está calculando el año de egreso. Sugiere la hora en que debe preguntar por Elena, la Secretaria.	D	A
1150 a 1151	Entrega todos los vales de ayuda a la conserje, para que los distribuya a los padres a medida que lleguen.	D	A
1145 a 1215	RECESO – RECREO Nuevamente comentarios sobre alumnos, en este caso el del niño gitano que cambió de centro. Relata la conversación telefónica.		

¹⁴⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁴¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 1-2			
Lunes - Martes - Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad (Grabación 620103)	Tit ¹³³	Tipo ¹³⁴
1215 a 1310	Actualizar el XADE, hay ajustes de datos e alumnos. Me envía programaciones de 3er ciclo por mail (mientras lo hace me comenta que son bastante difíciles de hacer y que se usa bastante el recorte y pegue de los objetivos en los libros de texto). Va hasta el salón de 3º y arregla el IP en el PC, para que pueda entrar en Internet	E	A
1215 a 1310	La Secretaria está en funciones, aprovecho para una <u>entrevista</u> .	S	-
1310 a 1330	No hay horario de gestión, pero... La Jefa de Estudio tiene hora de Dedicación al Centro. Baja el programa JCLIC – para crear actividades para niños.	E	A
1310 a 1330	El director tiene Hora Libre, pero... Procesa y prepara lista de nuevos alumnos.	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			

9.1.8 Planillas de observación CPR 2

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 2-1			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁴²	Tipo ¹⁴³
0850 a 0900	Atender a una mamá llegando al cole. Un docente la pone al día sobre la situación respecto de un conflicto entre alumnos (el profe se acaba de entrevistar con la mamá de uno de los involucrados. Se harán cargo de los daños entre los responsables. En este caso, el dinero saldrá de los propios ahorros del niño).	D	A
0900 a 0902	Al pie de la escalera, mientras los niños van subiendo a clase, les da los buenos días a los que van llegando.	D	A
0902 a 0903	Le informan sobre una maestra sustituta que reemplazará a la que está con licencia por maternidad. Ya ha trabajado en el cole en otra área.	D	A
0903 a 0905	Acompaña un alumno a su clase. No encuentra su grupo	D	A
0905 a 0952	Viene la Directora Titular (una religiosa salesiana) a buscarla para tratar la contratación de otra sustituta para una segunda profa con licencia por maternidad. Se van (supongo que al despacho de la DT, la conversación se mantiene privada), quedo en la oficina de la D. <u>A las 09.22</u> vino a imprimir una propuesta para sus alumnos, que envió por correo un profesor con parte de enfermo (el grupo está con un profesor de guardia), me avisa que esté con la DT en lo dicho y me deja su horario.	D	A
0952 a 0958	Conversamos mejor sobre mi visita-observación	D	-
0958 a 1000	Un alumno avisa que su maestra necesita a la D	D	A
1000	No es hora de gestión, pero... Reunión con la Orientadora (Ana Rodríguez) y con la otra profa de Educación Especial (Rebeca López) preparatoria del encuentro con los profes. de 1º de ESO en la tarde, donde se presentará el caso de cinco alumnos de EE que pasaron de 6º y han diseñado o van a diseñar adaptaciones curriculares. Van a solicitar los programas de las materias que aún no tienen. <u>Parte de la reunión está grabada (Voy a tratar de participar de la reunión)</u>	D	A
1100 a 1200	No es hora de gestión, pero... A las 1120 la veo pasar para la portería. Va a recoger material de un proyecto de lectoescritura y prevención de las dificultades de aprendizaje en infantil, que están realizando en asociación con la Universidad de Coruña	-	-
1200 a 1230	Recreo de primaria. Me explica que la guardia de patio es a razón de un profesor por curso (hay dos clases en cada curso, A y B) más uno. Los que están libres alternan entre ir a la sala de profesores, salir del cole o quedarse en su aula trabajando o atendiendo a algún alumno.		
1200 a 1220	Es tiempo de recreo, pero... Firma y ensobra convocatorias para la reunión del Consello Escolar, que imprimió la Secretaria (no es docente y además tiene a cargo la administración, que supongo incluye el manejo total de fondos, los públicos y los de las familias para las actividades extraescolares)	D	A

¹⁴² Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.¹⁴³ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1220 a 1235	Llega la Orientadora y coordinan apoyo externo para un alumno que tiene problemas visuales (sería con financiación pública). Al llamar por teléfono, su interlocutora es una conocida – madre de un alumno egresado. Es un caso especial, el niño tiene problemas de salud más graves.	D	A
1235 a 1247	La profesora de Infantil Ana Belén (que sustituye a la orientadora de primaria con licencia por maternidad, en esa tarea) viene a avisar que el martes a las 930 atenderá a una mamá como orientadora. Ya de paso comenta el evento anecdótico que desencadenó la preocupación de la familia. De paso coordinan algunos trabajos o su distribución. Y, también de paso, resuelven una reunión de tarde. EN el interin, sale para resolver otro tema administrativo	D	A
1248 a 1305	Ajusta su agenda y realiza actividades que tenía anotadas. Convocar a reunión. (Me explica el proyecto de biblioteca para infantil y 1er año, se trata de un lugar específico, además de las bibliotecas: general y de cada aula)	D	A
1300 a 1400	No es hora de gestión. Antes de irse a su clase de EE (donde siempre cuenta con una colaboradora), me explica el régimen horario de los docentes, que no tiene claro: los que están en primaria y son a tiempo completo tienen 28 horas, de las cuales 24 son de docencia directa. A eso se suman horas complementarias. Las horas complementarias no se cumplen específicamente en la semana, sino en ocasión de su necesidad. Algunas son para formación obligatoria de los docentes, en el colegio, después de clase. Entiendo que se pagan siempre pero se cumplen según la programación anual. Me dice el número de alumnos: 650 en todo el centro: 149 en EI, 303 en EP, 198 en ESO. En EI y EP van 25 alumnos por grupo (en alguno hay 26); en ESO son 30 por grupo. En primaria el horario de setiembre es diferente del resto del año. Desde el 1 de octubre empiezan 930, hasta las 1300, una hora cada período y un recreo de 30 minutos. Luego de 1515 a 1715. Todo horario de actividad escolar. Cada período puede tener, según la normativa, entre 45 y 60 minutos. Han discutido y decidido que es preferible uno de 60, porque permite completar mejor el trabajo (Recordar que cada período puede haber docente distinto, según la especialidad). Las actividades extraescolares se realizan en el intermedio, o luego de las 1715. Son libres y rentadas. El almuerzo cuesta €92 al mes.	D	-
1730 a 1735	Intentando participar de la reunión de 1º de ESO. No fue coordinado con el Director Pedagógico de secundaria, o con la DT. Me queda claro que la distribución de autoridad a la interna no se compadece con los nombres, aunque son similares que en los CEIP, públicos.		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 2-2			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁴⁴	Tipo ¹⁴⁵
0858 a 0900	Me informa que elija miércoles, jueves o viernes a primera de secundaria – 0825 – para hablar con el jefe de estudios, Fran – [REDACTED] - (ese es el cargo en la estructura del concierto, pero en la interna es Director pedagógico y Coordinador de Secundaria). Entiendo que lleva el mismo tiempo en gestión que M..., pero más años en el Colegio. Elijo miércoles, para conocerlos y ver... Además me puso en contacto con la Coordinadora de Calidad (...), que veré el miércoles 930.	D	-
0900 a 1100	No hay tiempo de gestión. Me quedo en la sala de profesores, que fotografio (1 – 2 – 3 - 4). Veo llegar docentes a partir de las 930. Todos utilizan el PC a su necesidad y sin problema.		

¹⁴⁴ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁴⁵ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1100 a 1115	Supongo que Mercedes está entrevistando a una candidata. Me comentaba que era difícil sustituir a esta docente porque tienen varias especialidades. Una vez tuvieron que contratar a tres por una suplencia, recuerda. Me rescatan 1115	D	A
1115 a 1125	La Orientadora sustituta de primaria (...) viene de tratar un problema de relacionamiento entre un alumno y una alumna, que trascendió a las familias (creo que es la entrevista anticipada ayer) e informa a Mercedes. En eso una llamada de 1' que ayuda a concluir.	D	A
1125 a 1200.	Le avisan que hay una candidata para entrevistar con la DT. Termina la conversación con A... y se marcha. (Vuelvo a la sala de profesores y supongo que continuó hasta las 1200. Prefiero no quedarme en su oficina, aunque me ofrece hacerlo)	D	A
11200 a 1230	RECESO – RECREO A la sala de profesores llega una de las docentes que había visto antes allí, conversamos. Da Inglés y Lengua Castellana. Le comento el objeto de mi visita al cole. Llega Mercedes y nadie más. Estamos hasta el timbre. Le pregunto nuevamente por los docentes y me explica que setiembre es atípico. A partir del 1 de octubre, el viernes, se verá otro ambiente. Me muestra la cafetera, el armario donde se guardan las galletitas, café y demás, y la lista donde cada cual se anota y colabora con €10 cada tres meses aproximadamente. Y veo que eso es idéntico que algunos casos de liceos públicos en Uruguay. Increíble.		
1230 a 1400	No hay tiempo de gestión.		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 2-3			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁴⁶	Tipo ¹⁴⁷
0830 a 0925 ESO	Primer encuentro de familiarización con el Jefe de Estudios, Director pedagógico y coordinador de ESO. El viernes vamos a acordar una observación para la semana próxima, del 4 al 8 de octubre. Durante esta hora, hasta 0845 verificó cuántos docentes adhirieron a la convocatoria a paro general; 0845-0905 discutió posibles ajustes de horario a pedido de una docente; 5' para explicarme algunos aspectos de gestión del ESO; 0910 recibe una llamada y se retira a verificar la presencia de alumnos también por el paro general; 0912 recibe aviso de una llamada urgente para una alumna y va a avisarle para que baje a recepción – le toma un minuto – y continúa con lo anterior.	D	A
0900 a 1000	No hay horario de gestión, pero... Mercedes recibe a la prof. sustituta de 5ºB, la presenta al grupo y acompaña durante este período	D	A
1000 a 1100	Mercedes refina la agenda de la coordinación del equipo de gestión; Armó la guía de mejora en las tres etapas del colegio a partir de aportes de cada plantel, luego de recibir los resultados de las Pruebas Diagnósticas de 4º EP y 2º ESO (que se hicieron a principios del curso siguiente en octubre 2009); verificó	D	A

¹⁴⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁴⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	el ausentismo de alumnos por el paro general convocado para este día		
1100 a 1200	No hay horario de gestión, pero... Atiende por 10' a una docente que tiene un conflicto de horarios y concreta una entrevista con ella para la próxima semana: parece un problema laboral y de atribución de responsabilidades	D	A
1200 a 1230	R E C E S O – R E C R E O (pero... 1215 está prevista la reunión del equipo de gestión)		
1215 a 1400	Reunión del equipo de gestión, participan todos los coordinadores. Termina a las 1410 (ver apuntes del cuaderno)	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 2-4			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁴⁸	Tipo ¹⁴⁹
0900 a 1000	No hay hora de gestión, pero... hasta 920 aprovecha los “Buenos días” para hacer algún trabajo: detalles, ajustes, llevar material de su oficina a otro lugar, y una conversación sobre mi visita.	D	A
1000 a 1010	La <u>directora</u> recorre algunos salones haciendo retoques, detalles, comentarios.	D	A
1010 a 1015	Ana Belén (Tutora de Infantil) le informa sobre el préstamo de un pantalón de equipo deportivo del cole a un niño de infantil (que tuvo que buscar y por suerte encontró, o desarmó un equipo a estrenar). Están acordando mandarle unas líneas a la madre para que lo devuelva lavado o pague por él. Comento. En As Mercedes me informaron que cuando un niño no controla sus esfínteres, se llama a su casa para que vengan a cambiarlo. En los jardines de Uruguay, se recauda de las familias ropa interior y exterior para casos de accidente y naturalmente todos lo devuelven al día siguiente o en la semana lavado y empaquetado. Pero cada grupo tiene una maestra y una educadora que la asiste.	D	A
1015 a 1210	Entrevista (1-2-3-4-5). Con intervalos	D	-
1050 a 1055	Atender al Coordinador de EP por un asunto de su horario personal y van a su despacho para ver el horario. La situación es así: el año anterior había una mañana en que no venía, solo de tarde. Mientras que otra profesora así lo propio otro día. Este año esa docente tiene una hora en que sí debe venir. Él quería saber si podía mantener la condición del curso anterior y cumplir su horario del mismo modo, aunque en una hora de la tarde también estuviera esa docente – lo que sugiere que se relevan mutuamente. Presumo que el estudio del horario en el despacho contiguo es una manera de continuar la conversación en privado. No obstante, en otro caso, con otra docente, el lunes, acordó un encuentro para la semana próxima; supongo que por tratarse del Coordinador de EP, prefirió atender su preocupación inmediatamente.	D	A

¹⁴⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁴⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1055 a 1100	Conversación con Ana Belén en el despacho del Coordinador de EP, que se retira a sus quehaceres. Desconozco el tema. Suena el timbre y vuelve a la entrevista. Aprovecho el corte para solicitar la programación anual de algún curso, me envía por correo las de 3º y 4º 2009-2010, me interesa Matemáticas y Lengua, que están juntas a cargo de los tutores de cada grupo.	D	A
1115 a 1117	La Coordinadora de El consulta quién es formalmente la docente de Inglés en un grupo, para firmar la programación anual (presumo que más de una lo enseña, pero parece que solo una cuenta con habilitación formal). Se retiran a coordinar sobre el tema.	D	A
1120 a 1123	Coordina con su colaboradora de educación especial que viene al despacho; y, de paso le pide resolver un problema con los baños del corredor de ESO: están en orden inverso a los de EP, sin señalización, y el alumno con síndrome de Down que llegó a 1º puede confundirse. Sospecha que ya ocurrió.	D	A
1145 a 1149	Atender padres en la recepción del cole.	D	A
1210 a 1230	RECREO – RECESO Pero...		
1210 a 1230	Ajustar el PXA para la reunión con el Consello Escolar, esta noche. Durante esta actividad: 1215 sale a buscar material y en el camino corrige a cuatro alumnos, 3' 1222 otra vez corrige a los mismos alumnos en el corredor: están sin recreo y tienen un corrillo; los separa, 2' 1229 ve a una profesora y sale a una coordinación de 2' 1234 entrega un libro a un profesor y le informa lo que hizo con los cuatro alumnos: comenta que piensa que [nombra a una docente] les puso una pérdida de recreo ayer y lo olvidó; ella los puso a estudiar en salones separados; y, a continuación atiende, coordina o se va con alguien más. A su regreso ya se va a clase	D	A
1230 a 1315	No hay hora de gestión. Conversamos que como tendrá clase las próximas dos horas, hasta el final de la jornada, me despido hasta mañana.	-	-
1315 a 1400	No hay hora de gestión. No descarto que en estas dos horas finales la Directora pedagógica haya dedicado algún tiempo al PXA. Creo que le estoy dando espacio para trabajar sin ser observada. <u>Comentario</u>	-	-
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas- centro 2-5			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁵⁰	Tipo ¹⁵¹
0830 a 0925	Voy a observar al Jefe de Estudio – Director pedagógico de ESO, incluso tener una entrevista, pero tiene que trabajar con la Directora Titular y no puede ser. Será durante la primera hora, luego la DT tiene clase	E	A

¹⁵⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁵¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0925 a 1015	No puedo hallar al Jefe de Estudios. Todo este tiempo estuve en la Sala de Profesores esperándolo. La DT está en clase. De hecho nadie lo encuentra. La Orientadora y la Coordinadora de Calidad están en su despacho esperándolo, con el mismo resultado. En todo caso, durante todo este tiempo – las dos horas lectivas – el despacho de la DT estuvo vacío.		
1000 a 1100	<u>Hay tiempo de gestión en EI y EP.</u> La Directora ha estado trabajando con horarios y varios otros asuntos administrativos. Paso a despedirme y agradecerle por haberme recibido esta semana. También dejo un agradecimiento expreso para la DT. Le pido que considere la posibilidad de que más adelante vuelva y quizás entonces pueda conversar con el Jefe de Estudios. También le pedí que me pasara el PXA por mail. Son las 1554 y no llegó. Supongo que el lunes, tal vez. Enviaré un correo hoy. Y personalmente le di mi opinión de que se mantuviera en la dirección pedagógica. Es parte de mi naturaleza...		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			

--

9.1.9 Planillas de observación CEIP 3

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 3-1			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁵²	Tipo ¹⁵³
0900 a 0940	Entrevista introductoria con el director X.... Está Rufino, que me presenta. Cuando se va, D informa a la jefa de estudios – A...	D	P
0940 a 1100	La jefa de estudios me lleva a recorrer las instalaciones. En el trayecto conozco a la Secretaria – M..., que nos acompaña hasta 1045. Vamos a tomar un cortado justo en frente de uno de los portones de acceso al predio El D está consiguiendo papel para la fotocopidora	E D	A A
1100 a 1125	El D está preparando hojas de control de asistencia para todos los cursos y parece que también los horarios de las guardias vespertinas de los docentes	D	A
1125 a 1150	D distribuye las hojas de asistencia para el cuatrimestre en cada clase.	D	A
1150 a 1220	R E C R E O – R E C E S O El D tiene la costumbre de salir con los alumnos como uno más de guardia o para liberar a uno. Este año acompaña a El (Cada etapa tiene un espacio separado). E está distribuyendo los horarios de las guardias	D E	A A
1220 a 1310	El profesor de sociales (1) - [REDACTED] - me muestra la pizarra digital funcionando (la Secretaria permanece con los alumnos para que esto suceda - 1220 a 1255) D atiende a una visitadora de una editorial (llegó durante el recreo y trajo muestras) y a una estudiante de magisterio.	-	-
1310 a 1320	Aún con las dos. Esto ocurre en el bar. Un cortado, un cigarrillo, tal vez, y a seguir. Es una extensión de la Sala de Profesores. Todos se van sumando a la misma mesa. La cuenta no es problema, Paga cualquiera. Al menos los directivos tienen esa actitud (tal vez es por mi presencia)	D	A
1320 a 1340	D y S comentan el material de las muestras que dejó la visitadora. D lleva a su clase el que puede interesar a una docente (es la última hora de clase)	D	A
1340 a 1345	D atiende a un padre. Parece extranjero, gitano, tal vez. Me da la impresión de que tiene que retirar al hijo.	D	A
1345 a 1350	D trabaja en la computadora	D	A
1350 a 1355	D atiende a un padre. Parece que se trata del apoyo para libros. Y en particular para libros de apoyo a educación especial. Conversa con la S, que ha estado en el despacho, que por la variedad y por ser EE no tiene que comprar un libro preestablecido. Deduzco que el apoyo es para comprar los libros que el cole informa que usará-	D	A
1355 a 1400	D atiende a una mamá. No estoy seguro del tema	D	A
1400 a 1410	D y S están cerrando. Me explica que hace poco hubo un robo. La tecnología es una atracción. No se llevaron más porque no pudieron entrar al despacho del Director y se lo hicieron saber escribiéndole "suerte" en su puerta. Se llevaron un ordenador, pero no me informó de daños.	D	A

¹⁵² Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.¹⁵³ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 3-2			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁵⁴	Tipo ¹⁵⁵
0830 a 0900	D llega temprano y trabaja en temas de administración. Cuando llego a las 0845 está con la prof. de PT (■■■■■), que hace apoyo y EE, siguen hasta las 9. Parece que debe constituir la mesa para la elección de representantes de los trabajadores ante las autoridades educativas (es cada 4 años)	D	A
0900 a 1000	Hay hora de gestión para todo el equipo directivo, Director, Jefa de Estudios, Secretaria. Esta hora de 9 a 10 está armada para que puedan estar siempre juntos una vez a la semana.		
0900 a 0905	Lleva documentos a una profesora y coordina trabajo con la Jefa de Estudios. Me presta el PXA de 2009-10. Allí encuentro que el dpto. de Orientación del CEIP está coordinado con el IES... al cual está adscripto el ■■■■■.	D	A
0905 a 0907	Atiende a un padre para entregarle el “vale de compra de libros”. Se entrega contra firma. Veo que en una carpeta tiene unos cuantos.	D	A
0907 a 0922	Vuelve al PC. Se reúne el equipo directivo (D, E, S) refinan trámites pendientes. E está ajustando el horario del día porque a última hora los profesores que integran la mesa dejan sus grupos para realizar el acto de constitución (la elección es el 2 de diciembre), D está imprimiendo las notificaciones de los demás miembros de la mesa. S se pone al tanto de novedades. El director sigue con papeles. Cada cual a lo suyo.	D E S	A
0922 a 0930	Llega una profesora con una alumna gitana y un conflicto. La niña llegó tarde y en su aula no estaba el grupo (que estaba en clase de música), ella se quedó sola en su aula. Ese es el conflicto.	D	A
0922 a 0930	En la biblioteca S me explica. Parece que cuando los niños llegan tarde deberían venir con algún adulto, y en casos como este, el niño/a debería presentarse en la dirección o en la recepción (donde siempre hay al menos un docente de guardia) para que lo lleve con su grupo. Luego me cuenta de su experiencia en ESO. Ella lleva 4 años aquí, ahora es permanente en el CEIP. Cree que EP requiere más involucramiento con los alumnos que ESO. Llega una tutora con 3 niños para AE, luego una de EI con seis. La Secretaria se marcha a su oficina. Me voy al despacho de E.	-	-
1000 a 1100	Hay hora de gestión para la Jefa de estudios		
0922 a 1030	Entro 0930. E me da detalles de cómo se arma el horario, y cómo se distribuye el tiempo de todos; los problemas para cubrir espacios, a veces. Ella tiene la primera hora siempre de gestión, para resolver el horario real de cada día; y me exhibe el formulario del horario individual de los docentes, que está pronto para elevar a la Inspección (ahora Jefatura territorial) una vez que D los firme. Me cuenta que para esa actividad han debido trabajar con D hasta las 2100 varios días. Deduzco que no tienen programa de horarios, porque esta es una tarea de E que me advirtió que no maneja el ordenador con solvencia	E	A
1030 a 1100	Cruzamos al bar, están ■■■■■ (sociales) e ■■■■■ (música). Hablamos de las posibles causas del bajo rendimiento. Hay una idea instalada sobre la importancia del apoyo familiar o su ausencia. Más adelante, D me pondrá por ejemplo las separaciones y nuevas parejas de los padres, con acento crítico. Creen que los padres no se ocupan de sus hijos y todas las actividades extra: estudio, deporte, etc., tiene la finalidad de sacárselos de encima y que no los molesten.	E	-

¹⁵⁴ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁵⁵ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	“No hablan con ellos”. Recuerdo que en [REDACTED] había algo similar: “Los niños no saben que se puede conversar. Lo único para lo que hablan en casa es para pedir algo que necesitan”. También comento sobre el correlato en especialidades en el trabajo y formación requerida, que en España hay una norma. No sé si opera en la realidad. Hilda ha pagado antes de que nos sirvieran, y me confirma la impronta que sospechaba el lunes sobre el relacionamiento del plantel.		
1100 a 1150	No hay hora de gestión, pero... El director recibe al profesor [REDACTED] (es el enlace entre la comisión de escolarización y el secretariado gitano, de quien me había hablado el director de [REDACTED]). El tema siempre es el mismo, los gitanos no se apegan a las reglas... Comento. Es difícil para un niño tener dos protocolos de comportamiento a la vez y no equivocarse, aun de buena fe. Pero no estoy en el terreno viviéndolo cada día. (No asisto. Es a puertas cerradas, al menos al principio)	D	A
1100 a 1140	Estoy en la sala de profesores, hay dos profesoras de Inglés, una en el PC, [REDACTED] (da en EP 1º a 4º), otra leyendo el diario, [REDACTED] (da en EI), y la de Religión Católica, [REDACTED].	-	-
1140 a 1150	Me cuelo al despacho del D. Me cuenta quién era el señor con quien hablaba. Además me explica una querrela familiar que tiene a la escuela por escenario. Una madre y una abuela (la madre de la madre) pelean en tribunales por la custodia de una alumna. Se ha determinado que un día a la semana la abuela la recoge en el cole, a la salida, y tiene visita con ella hasta las 20hs. Ese día, la madre no manda a la hija al cole. Ha venido la policía (guardia civil) a verificar el cumplimiento de la orden judicial. Además, cuando un niño falta cuatro veces al mes, la Dirección debe notificar a la Inspección (Jefatura territorial en la nueva estructura). De paso me explica que ni la madre, ni la abuela viven con sus esposos, sino con nuevas parejas. Me menciona que tiene una madre con cuatro libros de familia y que ahora necesita otro, porque se divorció y se unió a sucesivas parejas. (Entiendo que el libro de familia procede cuando hay hijos). Un alumno llega con malestar. Lo trae un compañero. D llama a la madre por teléfono, que busca en una ficha. El niño está en 5º, no recuerda el número de teléfono. D primero llama al móvil, pero no contestan, luego al fijo. Me pregunto si será un número nuevo. Luego D me explica, mostrándome la ficha, que están los datos de ambos padres, más abajo ha previsto un espacio para otro contacto, por si no están los anteriores, en este caso aparece el nombre de un señor y su filiación es “marido de la madre”, Allí me hace su comentario sobre qué opina que incide en el bajo o problemático rendimiento escolar, “los padres no se ocupan de sus hijos”.	D	A
1150 a 1220	Recreo. Pero...sigue en el PC	D	A
11.55 a 1205	Llama a la Mesa Coordinadora Provincial porque cree que falta designar al suplente del 2º vocal de la Comisión receptora de votos por los representantes..., y por aspectos formales del trámite. Él deberá avisar a ese órgano y transmitir por fax la constitución de la mesa	D	A
1205 a 1216	D sigue con trámites de papeles. Llega una [REDACTED] (Inglés EI) con un niño lesionado. Le ponen hielo en la frente, “como Ronaldo”. Llega E y se hace cargo. D sigue con papeles. Vuelve el alumno y se queda sentado en la dirección con el hielo en la frente, que dice le molesta. Tiene un raspón. Dice que un niño lo empujó en el patio.	D	A
1220 a 1310	No hay horario de gestión, pero...		

1216 a 1228	D recibe a un proveedor de gasoil para la calefacción. En el ínterin llega el cartero con una carta certificada (Más tarde d me explica que es una citación por la querella familiar sobre la custodia de la niña de quien hablamos antes)	D	A
1228 a 1240	E con varias tareas (supongo que no tiene clase ¿DC, G, HL?). Entre ellas, trata de coordinar una visita didáctica con varios grupos. Intenta ponerse en contacto hasta las 13. Mientras, realiza otros trámites en el despacho de la dirección	E	A
1240 a 1250	Llega la tutora de un 3º (Maricarmen, la S) con un niño que dice que no puede respirar (¿Tiene asma?). Llamam a su casa. Vuelven a clase. En el ínterin (1245) aparece una profesora de Danza Gallega, actividad extraescolar que financia la Xunta.	D	A
1250 a 1305	D atiende a la profesora de danza para resolver sobre tiempos, horarios, lugar, accesibilidad, y otros detalles. Y justo antes, (1300) llega la suplente del 2º vocal. Hay una transición de 5' mientras llegan los demás, coincidiendo con el final de la sesión	D	A
1310 a 1400	La hora de gestión corresponde a la Secretaria, pero debe estar supliendo a algún miembro de la mesa, como una guardia. El Director sigue...		
1310 a 1330	Se integra e instala la mesa. El D está acompañando en la sala de profesores y asesorando sobre la normativa	D	A
1330 a 1345	D pasa el acta o arma la comunicación para la Mesa Coordinadora Provincial. Pasa por fax. Proporciona ejemplares a la presidenta. D empieza a guardar documentos. Me pregunto si puedo hablar de <u>"realización a través de lo administrativo"</u>	D	A
1345 a 1355	D atiende a la madre de la alumna que llegó tarde y no avisó (ver 0922 a 0930). Le informa cómo es el aviso escrito para las llegadas tarde y le advierte que a la 4ª falta debe informar a la inspección	D	A
1355 a 1400	D cierra el PC y hace comentarios: los niños siempre deben estar acompañados, por eso se entregan a los padres a la salida o a quien ellos identifiquen en el formulario a principio de año. Con los grandes de 4º a 6º son flexibles, aunque la ley es clara. 1358, llega una mamá que necesita un formulario para justificar una falta, se lo da la conserje (que es funcionaria del Ayuntamiento, no de la Xunta)	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 3-3			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁵⁶	Tipo ¹⁵⁷
0900 a 1000	Es hora de gestión para la jefa de estudios. Es Guardia para el Director. El D atiende varias mamás en orden, una a una. E sigue con horarios y anota en el calendario las salidas que ya pudo concretar: museo (hay oferta por nivel), teatro, una conferencia en el CEIP sobre energía y medio ambiente para 6º. <u>Visitamos el cine o salón de actos (1-2).</u> Visitamos El (3 y 4 años). Una profesora pide que instalen una regleta para conectar su grabador sin desconectar el PC. [Es recurrente referirse al D como el Jefe, sobre todo referido a pedidos de soluciones: arreglos y otras necesidades]	D E	A A
1000 a 1035	Es hora de gestión para el Director. Está revisando los horarios individuales de los docentes, que deben elevarse a la inspección (Jefatura territorial), y me explica algunos aspectos reglamentarios. Tomo nota. Hay un DOC (Documento de Organización de Centros) del Servicio de Inspección Educativa. Es el requisito formal de lo que debe elevar	D	A

¹⁵⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁵⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	cada año el CEIP (parece que aplica a todos). Tiene una estructura explícita. Para el PXA hay criterios orientativos desde 1996: Dec 374/1996 – DOG 21/10/1996 – y la Orden 22/7/1997 – DOG 2/9/1997. [Veo que tiene un compendio de normas que ha recogido por su cuenta]. Comento. Hay una convivencia de dos tipos de cargo “coordinadores” y “dinamizadores”. Buscan el mismo fin, en algunos ambientes: por ejemplo la biblioteca, pero creo que “coordinador de ciclo”.		
1035 a 1045	Una profesora pide fotocopias color al D porque no está la conserje. Va a dar una mano. Al mismo tiempo... 1040 alumnos vienen a pedir grapas. D se ocupa de ambas actividades. Acordamos la <u>entrevista para la tarde</u>	D	A
1045 a 1100	En la sala de profesores con la profesora de EI 4 años y luego sigue en el despacho. Están hablando de alumnos: inasistencias de una, ayuda para libro de otros. Al tiempo me copia el PXA 2009-10	D	A
1100 a 1150	No hay hora de gestión. D se retira a una diligencia. Con E cruzamos al bar (es su HL)	-	-
1150 a 1220	R E C R E O E está de guardia de patio en EI. S con EP		
1220 a 1310	Es hora de gestión para la Secretaria. La jefa de estudios tiene DC S está procesando o buscando evaluaciones iniciales de 3º junto con la otra tutora. Buscan antecedentes de su trabajo de 2008-09, en XADE, para manejar el mismo criterio y terminología este año. Fotocopian formularios de evaluación inicial y se reúnen con el Director. Sobre 1250 vuelve el D (no tiene hora de gestión) y comienza a trabajar en el PC. Parece algo de gestión.	S D	A A
1310 a 1345	Es hora de gestión para la Secretaria. <u>Espero mirando avisos.</u> D está coordinando algo de las instalaciones con la conserje (creo que tiene que ver con la empresa de limpieza). Están reunidos S y D hablando de las designaciones para la mesa receptora de votos, ayer. Luego entrega correspondencia oficial para su procesamiento. Voy con S	D S	A A
1345 a 1400	La S procesa correspondencia entrada en el XADE. Parte queda para mañana. Por ejemplo: pedidos o recepción de expedientes académicos. Me comenta que a veces, a principio de año trabajan hasta las 21. Presumo que se retiran a las 14 y regresan luego	S	A
1600 a 1815	D me atiende para conversar del CEIP – [REDACTED]. Presumo que efectivamente, más de una vez y sobre todo a principios de año, el equipo directivo viene a trabajar fuera de hora.	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 3-4			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁵⁸	Tipo ¹⁵⁹
0845 a 0900	Llego y ya están D y E, cada cual trabajando en cuestiones administrativas. En la Sala de Profesores todos dándose los buenos días. Bromas. Muy buen ambiente. Gran ambiente. Un tema: el Nobel a Vargas Llosa. Al timbre, todos presto a sus clases.	D-E	A
0900 a 1000	Es hora de gestión para el Director		

¹⁵⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁵⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0900 a 0915	Hay una fila de personas para ver a D. Los atiende a todos. 0905 la profe de Religión Católica trae a la dirección dos alumnos que se están pegando en la fila. La Jefa de Estudios se hace cargo: llamarán a la casa de los niños (no pude confirmarlo)	D	A
0900 a 1000	La Jefa de Estudios tiene Hora Libre (ni siquiera tiene que estar en el CEIP), pero...		
0900 a 0915	0905 se hace cargo de dos niños mal portados. 0908 la conserje le avisa de una docente que tiene un problema de salud y llegará a última hora. De 0910 a 0915: manda a los alumnos a su clase ("Hablamos en el recreo" – tampoco pude confirmarlo) y ajusta el horario del día.	E	A
0915 a 0925	D y E atienden a una practicante de magisterio. Me explican que a principio del curso la EUFD les envía una invitación para que propongan cuántas y en que especialidad ofrecen plazas de práctica.	D-E	A
0925 a 0950	D y E verifican definitivamente la documentación de los horarios individuales de los docentes para publicar y para elevar a la inspección (de una vez, anoto). Comento. Hacen múltiples copias con múltiples destinos, algunos dudosos – para mí – y hay que revisar cada juego de 29 folios. Toma tiempo. Hice varias anotaciones: Para un observador externo parece una tarea complicada y llena de requisitos difíciles. "¡Mejor si lo hace otro profe...!" ¿Una forma de promover la reelección? Por otra parte: La burocracia es seductora. La perfección de lo formal. Si cumplo los procedimientos estoy haciendo bien mi trabajo. Da certeza, que de hecho es su propósito. Me doy una vuelta por la sala de profesores... Alguno de Guardia, otro buscando material en Internet para su materia.	D-E	A
0950 a 1000	E publica los horarios en la sala de profesores. Hay una carpeta y guarda hoja por hoja	E	A
0950 a 1000	D revisa el correo electrónico. 0957 me presta el Reglamento de Régimen Interno. Es un Real Decreto con agregados locales aprobados por el Consello Escolar. (RD 732/95 de 5 de mayo publicado en el BOE 131/95 de 2 de junio). Leo por 15'		
1000 a 1100	Hay hora de gestión para la Jefa de Estudios, exclusivamente. El director tiene marcado Orientación; la Secretaria, guardia. Pero...		
1000 a 1015	D y E siguen con trámites que discuten juntos. E ha corregido el horario. A última dará clase sustituyendo a la docente ausente. Pierdo de vista al Director porque no tiene horas de gestión hasta las 1310. Permanece en el despacho. Está entre el PC y documentos. En el ínterin llegan libros para completar la entrega a unos alumnos.	D-E	A
1000 a 1030	Es hora de Guardia para la Secretaria. Pero...S estuvo entrando y registrando en XADE (programa de gestión) la correspondencia pendiente del día anterior	S	A
1015 a 1100	E toma la hora libre pendiente. Cruzamos al bar a esperar por D, que no llega. Al final somos igual cinco. E llega y entrega un billete a la moza para que vaya cobrando de allí lo que consuman los que van llegando: Rosa, Hilda, Maricarmen, el D ausente.		
1100 a 1310	No hay horas de gestión. La Secretaria tiene marcado DC de 1100 a 1150. Pero... Aprovecho para seguir leyendo el PEC y una programación de ciclo hasta las 1125. Estoy en la Dirección.	D	A

1100 a 1150	S recibe y procesa en XADE nueva correspondencia. Han llegado expedientes académicos de alumnos del cole. Hay que revisar y pedir lo que falte. S administra ese archivo. En el medio una conversación con el D en la Dirección: 10'. Me muestran una carta de un IES que solicita el expediente de un ex alumno que se matriculó allí. La S me explica que no se envía la documentación hasta que la piden porque solo entonces hay certeza de que el alumno está matriculado y asiste.	D	A
1100 a 1150	D sigue en el PC. Ya me explicó que en ciertos temas es muy difícil desdoblar al Orientador del Director. Estoy de acuerdo. ¿El Orientador debe ser Director? Cuando regreso está trabajando en el XADE	D	A
1150 a 1220	Recreo. La Secretaria tiene Guardia de patio. El Director me había dicho el lunes que él salía con infantil lunes y viernes. Sigue en la computadora.	D	A
1220 a 1310	D registra y asigna libros nuevos para completar la entrega del año (me explica que se reciclan por cuatro años). Los distribuye en las aulas. Comento. Uno es de Religión Católica 3, grupo editorial edebe. Al principio trae un cuadro a doble página dividido en cuatro columnas: título de la unidad, conceptos, procedimientos, valores, competencias. Además hay una nota en la página de copyright que informa más o menos así: "con las competencias establecidas en fecha 14 de setiembre de 2007" 1305 una docente plantea un conflicto de horario que D trata de resolver pero no tiene mucha idea. Lo elude, al principio sugiriendo que faltan cinco minutos para el cambio de sesión, y que entonces llegará la profe que deba ir. Los horarios son cosa de E, que justo está en clase. D es nulo en esto. Comento. En UY se reescribe el horario del día y se pone a la vista. ¿Dónde está el que reformuló E, para ver si realmente hay un problema? Cuando llega E todo queda aclarado. ¿Tormenta en un vaso de agua? ¿Falta de comunicación o de atención? Por suerte fueron 5'.	D	A
1310 a 1400	Hay horario de gestión para el Director y la Secretaria. La Jefa de Estudio está de Guardia. Como llegó la profesora que iba al médico, sigue a la orden		
1310 a 1400	D me proporciona archivos con PXA, PCE, Planificación del 2º ciclo, y otros programas entre 2008-2010. Queda trabajando en otros trámites. Voy a la Secretaria. E está recibiendo libros. S procesa documentos en el XADE. Los últimos 10' hacemos una <u>entrevista</u> que se extiende hasta 1410.	D E S	A A A
1400 a 1420	D está esperando que vengan a recoger a un niño de 1º. Cuando llega la mamá – muy joven según D – se excusa porque su padre iba a venir por el niño, incluso se llevó el auto esta mañana. Tal vez le pasó algo. "Eres una mentirosa", le dice el niño. Se van. Comento. Noto claramente que tiene dientes de leche, menos uno de los frontales, y se nota que las "PALETAS" están apareciendo, fuera de lugar. No tienen espacio. ¿Nadie se da cuenta? El niño ha conversado con la Secretaria y dice que tiene dos hermanos más pequeños. La mamá está arreglada, pero la chaqueta parece desgastada (un tapado). ¿Dependiente de comercio?	D-S	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			

9.1.10 Planillas de observación IES 4

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-1			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁶⁰	Tipo ¹⁶¹
0845 a 0935	Hora de gestión para el Director		
0845 a 0850	Atender tema del comedor, resolver agregar alumnos (¿dos?)	D	A
0850 a 0935	Conversación introductoria. Me cuenta de España, le cuento de Uruguay.	D	A
0935 a 1025	Hora de gestión para el Director, el Vicedirector, la jefa de estudios (en Francia).		
0935 a 1015	Atiende un par de consultas. Una referida a los cupos de los cursos superiores de Formación Profesional (ver ficha). Seguimos conversando	D	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D, VD.		
1015 a 1115	<p>Reunión del equipo directivo: D, VD, Secretaria (la jefa de estudios está en Francia). Hay agenda:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Votación para renovación parcial del C.E.: 1 por los padres, 2 por los alumnos, 3 por los docentes. - Evaluación diagnóstica: llegó la disposición, hay que formar una comisión al efecto. - Presupuesto asociado a salidas didácticas: hasta ahora hay un criterio de pago fijo según sea dentro o fuera de la ciudad (0€ y 2€), dentro o fuera de la provincia (6€ y 12€). La diferencia la subsidia el IES. Al costo debe agregarse la dieta (viático) de los docentes, según la duración. El presupuesto disponible está a la baja. D llevará una propuesta al CE para que cada salida sea autofinanciada (hay complementarias y extraescolares – ver definición en As Mercedes). - D informa que el sábado vinieron a ver y presupuestar el trabajo del techo (cambiar losas). - D aumento las plazas en el comedor escolar, pero está al límite de la capacidad (67 becas por distancia o necesidad, más 16 “de pago”- 3€ p/a -, por preferencia de las familias – hay un subsidio de la Xunta¹⁶² por la diferencia) - Fijar fecha de la convocatoria a elecciones del CE: hay que formar la comisión electoral. (Se discute que la semana próxima es la evaluación inicial entre el 25 y 28. D toma la decisión de cuándo se convoca y cuándo se instala la comisión). - Sala de ordenadores: D gestionará o averiguará si se puede financiar su actualización/renovación de equipos. - Hay dos comentarios fuera de la agenda: Boletín, APA tratará de fi- 	D VD S	A A A

¹⁶⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁶¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

¹⁶² En CEIP [REDACTED] me dijeron que era el Ayuntamiento, en IES [REDACTED] me dicen la Xunta.

	<p>nanciarlo y se incluirá la actualización/gestión/pago de la página web del IES; libros, comentan cómo resulta los libros sin tapas, más económicos, pero menos duraderos.</p> <p>Préstamo/alquiler de instalaciones: Comentan una experiencia reciente con la Sala de Ordenadores, de la que no están conformes y piensan no volver a prestarla en las mismas condiciones. Escriben condiciones de préstamo y calcularán mejor el precio. P.E. cuánto por el espacio, por bedeles, por limpiadoras. (Mientras D atiende una llamada telefónica que luego comenta). Son las 1108. Se agotó la agenda y hay un momento de distensión (7'). En el minuto final, D atiende a una alumna. (Resalto que en todo momento, todos – docentes y alumnos - nombran al D por su primer nombre)</p>		
1115 a 1145	R E C R E O (no lo sabía ni me avisó y seguí). En la sala de profesores me presentan a dos profes de Inglés (Belén y Juan Carlos, que justo está con una alumna del Máster, acordando la práctica); ■■■■■ de Historia. ■■■■■ me explica el horario de los directivos. Es formal, ocupan más tiempo.		
1115 a 1122	Breve conversación entre nosotros. En varias ocasiones aparecen personas a la puerta, que entran o abren sin llamar y al verlo conmigo se retiran y él les advierte que no es necesario. La mayor parte de las veces, sin éxito. Por eso lo difícil de la observación. Busca documentos y me explica que el Programa de "Mellora del éxito escolar" aportó 4000€ por año para adquirir lo que haga falta al plan del IES, hasta contratar personas. También están en un programa de auto-evaluación y mejora de la calidad (veré). Entra una docente para resolver algún detalle del horario para el año. Son 2'. Vamos a la sala de profesores. Me convida con un capuchino de la máquina que tienen (0,40€).	D	A
1145 a 1235	Hora de gestión para E, S.		
1145 a 1210	Atiende una "lectora" de Alemán, acerca de un dinero (50€) que parece debe darle/reembolsarle el IES, por su asistencia a un evento en Santiago.	D	A
1210 a 1220	Me comenta el tema anterior; y, también me muestra horarios de docentes y de grupos. Hacemos una breve comparación de términos	D	-
1220 a 1242	Atiende a una docente sobre las partidas incluidas en su designación. Consultará. Un instante para contestar a otra docente que entra, dónde entregar un acta. Sigue. El tema es que hay duda sobre la fecha de vigencia de una compensación: 1 ó 17 del mes.	D	A
1235 a 1325	Hora de gestión para E, S.		
1242 a 1253	Atiende a un docente que trae un certificado médico (por lo que veo es todo un formulario en varias vías). Hay un trámite con otros formularios, y lo van a completar en la "oficina" administrativa. Y vuelven. Y lo lleva otra vez.	D	A
1253 a 1300	<p>"¡Dios mío! ¡Cuántas cosas tengo que hacer y no hice nada!" (Apoyando la palma derecha en la frente). 1255 entra un profe preguntando por sus llaves y sigue. Trámites varios.</p> <p>Comento. 1. Durante la mañana muchas veces se abrió la puerta y ante mi presencia, se retiraban sin esperar una invitación.</p> <p>2. Mirando el horario me doy cuenta que usan un programa comercial</p>	D	A
1300 a 1320	Por teléfono trata de informarse del pago a la "lectora" de Alemán. No obtiene información. Sigue averiguando. Se entrevista con la profesora de Alemán, para saber un poco más. 1314 entra la Secretaria (1'). Se va la profesora de Alemán. Y el D, por 5'	D	A

1320 a 1322	Teléfono. Es para hablar con la Orientadora, que hoy no está. Que llamen en otro momento.	D	A
1322 a 1325	Llama D, sigue buscando información sobre la lectora, pero la persona que busca no se encuentra. Eso dicen del otro lado.	D	A
1325 a 1415	Hora de gestión para D		
1325 a 1329	Sigue revisando papeles. Entra un alumno a pedir permiso para no quedarse a comer e ir a lo de sus abuelos: "Ramiro, puedo..." (2' para acceder y que llene y firmen la solicitud)	D	A
1329 a 1334	Entra VD. Entra un profesor de FPCS, viene a plantear un problema con unas llaves. Parece serio. Se nombran personas. En medio de eso, otro docente pregunta para una entrevista – por un alumno que falta [me parece que tiene un lugar en una asignatura optativa] – D: "Te mandé un correo. Hablamos en otro momento". Están discutiendo soluciones (entiendo). De salida el primer profesor, en FPCS, plantea que no quedan cupos, pero hay interesados; y alguien se inscribió pero no ha venido.	D	A
1334 a 1336	Sale del despacho y atiende otro problema, con un alumno incluido. Parece que se acabó la crisis	D	A
1336 a 1415	Conversamos más sobre los sistemas de Uruguay y España. 1350 entra un docente con papeles, que atiende en 1'	D	A
1415 a 1610	Receso de mediodía. Pero...		
1415 a 1610	Controla la presencia de alumnos en el almuerzo: los lunes son 67 becados (por distancia o por necesidad económica), más 16 que pagan 3€ (hay un subsidio de aproximadamente 1,50€ a 1,80€). Luego del almuerzo visitamos la biblioteca. La profe de Alemán () es voluntaria para atenderla en este horario y día	D	A
1610 a 1700	Es hora de gestión para E		
1700 a 1750	No hay tiempo previsto para gestión		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-2			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁶³	Tipo ¹⁶⁴
Antes de 0845	Llego al IES y D me informa que falleció el padre de la Orientadora (). No vendrá y por tres días de luto. El sepelio es el martes. No la voy a conocer esta semana		
0845 a 0935	Hora de gestión para S (D y VD están en clase)		

¹⁶³ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁶⁴ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0935 a 1025	Hora de gestión para D, VD, E (en Francia), S		
0935 a 1025 y sigue	D y S van al banco por trámites relacionados con la cuenta del IES. Entiendo que van a habilitarle la firma a S.	D S	A A
0935 a 1025	<p>VD en su despacho trabaja sobre la programación de la oferta de actividades complementarias y extraescolares (fundamentalmente los viajes); y su presupuesto, según lo acordado en la reunión del lunes.</p> <p>Se toma un momento para contestar correo electrónico (entiendo que se trata del correo personal), muy breve; y sigue. Comento. Al recibirme me explicó que su participación en el equipo está concentrada en las actividades extraescolares y complementarias; y en TIC. Mirando alrededor, supongo que lo de TIC tiene que ver con el uso de las salas – calendario, orden, alquiler, préstamo – y mantenimiento/renovación del equipo. Lo de TIC porque le interesa personalmente. Por mi parte recuerdo que en los CEIP y CPR hay un docente para eso, en función de coordinador, que no es remunerado, pero es meritorio para los concursos.</p> <p>1003 aparece una docente: 20 a 25 alumnos de 4oA y C van a la competencia de Robótica en Burela en noviembre, con dos profesores. Acuerdan permisos y demás trámites. El evento tiene antecedente. VD se encargará del trámite frente a la Inspección y contratará al autobús. La profesora de los permisos. VD le enviará un modelo (que ella pidió) para que lo encabece y le agregue “de qué va” la actividad. Dos minutos.</p> <p>1010 Llega el profesor de Inglés () para continuar con un tema que me precede. Algo de intercambios con otros países de la UE. Mencionan Bruselas. Hay entusiasmo. Pero... Hay un preacuerdo de anticipar esta actividad o la invitación, para que la próxima vez puedan aprovechar la convocatoria. Creo que se trata de intercambio financiado y el tema está alrededor de la competencia en Inglés. El VD hará la convocatoria en cada clase, para darle relieve y que los alumnos/as se animen.</p> <p>1016 se va. Seis minutos. Y sigue con el programa, hasta 1025, cuando entra a clase. Mientras lo acompaño de salida me ratifica su interés en TIC y me cuenta que estudio filología clásica; o sea, latín y griego. Y después se licenció en derecho. Es abogado. Me agrega que en una ciudad pequeña como Lugo, el ejercicio es muy competitivo. Le comento que hay mucha gente en Uruguay dedicada a la docencia y que estudio derecho, luego, sin ejercer la profesión.</p>	VD	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D, S		
1025 a 1052	D y S van al banco por trámites relacionados con la cuenta del IES. Entiendo que van a habilitarle la firma a S. <u>Permanezco en el despacho de la Dirección</u>	D S	A A
1052 a 1058	D trata de informarse sobre el sepelio del padre de O y detalles del deceso: era esperado, pero la madre de O (esposa del difunto) debe ser operada y temen que pudiera afectarla.	D	A
1058 a 1110	Responde una llamada (menciona Fátima -¿?). Parece un tema previo, algo en desarrollo. Creo que es del grupo que está en Francia. Se ponen al corriente y escucho menciones de la huelga en Francia y de la falta de combustible.	D	A

1110 a 1113	Entra S acompañada de un funcionario de la Xunta que viene a instalar los “switches” para el programa ABALAR ¹⁶⁵ . Andan detrás de VD, que está en clase por cinco minutos más. El funcionario dice que viene a tomar una foto y que se arregla, “es un minuto”. Lo acompaña a la puerta, entonces. Allí mismo, en dos minutos, atiende a una persona y le propone una conversación más extensa después (creo que le da salida usándome como pretexto, pues mientras le habla me señala)	D	A
1113 a 1120	Trabaja en el PC, hace una llamada para avisar el fallecimiento a alguien que quedó pendiente: sepelio en Vilalba, miércoles 17 hs. Hay un acuerdo para enviar flores (“¿Dónde las compras?”). [Suena el timbre] Detalles y conversación. Alguien golpea la puerta, abre, mira, cierra. Luego, otra persona, igual.	D	A
1115 a 1145	RECREO		
1120 a 1123	Recibe a las alumnas que esperaban afuera. Parece que habían hecho algo malo y hay cartas que van hacia D. No sé cuándo fue el evento “que quede como una falta”, las despide.	D	A
1123 a 1128	Recibe a dos alumnos con los que va a dirimir el último cupo de una materia optativa de 5°. (1º.BAC) – Informática – Se inscribieron varios, parece que había un criterio. Ahora va a sortear. Gana el que se había inscripto primero de todos. Es una casualidad. Creo que le estaban huyendo a Economía, que ha tenido mala prensa: “mucho que estudiar”.	D	A
1128 a 1134	Otra llamada interna, para coordinar la parte administrativa del sorteo anterior. No sale. Se reúne con el alumno, que volvió para buscar al docente de TIC. D lo orienta. En instantes, dos varios: <ul style="list-style-type: none"> - aparece el funcionario de la Xunta, que ya arregló lo de la llave. - Una profesora buscando a ■■■ (S) o a ■■■ (VD) - Alguien (un tal Santiago) que no se anima... No quiere molestar. Lo hará pasar. 	D	A
1134 a 1137	Entra un señor (Santiago). D trata/resuelve/orienta sobre un tema previo. Me parece que es también una cuestión de contención. Hay un tema de trabajo o manejo de obreros, alguien que está faltando, sugerencias. Ya está. Se va.	D	A
1137 a 1154	Trabajos administrativos en el PC y entre los documentos a su alcance o en la “oficina”. Además, breves actividades interpersonales. 1140. Entra profesor de Inglés (■■■) para consultarlo sobre la tarea de tener un practicante. D revisará el acuerdo (entiendo que hay algún docente que cuestiona/ó) 1145 alguien entra, usando el despacho de pasaje hacia la “oficina” de la S 1147 Otra visita. Espera con la puerta abierta. Es para averiguar sobre el sepelio 1148 Se va el profesor de Inglés 1150 D divulga más datos del sepelio en la puerta del despacho, en un corrillo breve en el corredor. Y vuelve al PC.	D	A
1145 a 1235	Hora de gestión para VD		
1154 a 1225	<u>¡A por café!</u>	D	-

¹⁶⁵ ABALAR es un programa por el cual se instala en el aula una terminal/ordenador por alumno, disponibles para usar en la asignatura de turno a criterio del plan de clase del docente. Es alternativo a llevar un ordenador portátil a casa de cada alumno, tipo plan CEIBAL o “one laptop per child”.

1225 a 1230	D Atiende a tres personas que venían a ver a la Orientadora. Las ponen al tanto. Lllamarán. De paso, coordina con VD para asistir al sepelio y toma nota de una reparación necesaria: una cerradura no funciona, "la del pabellón" abre desde adentro, pero no desde afuera	D VD	A A
1230 a 1240	En el despacho de la S y con VD siguen resolviendo temas administrativos.	D VD S	A A A
1235 a 1325	Hora de gestión para S		
1240 a 1305	Vuelve al PC. Entra. Sale. Coordina al teléfono. Busca gente. Revisa carpetas. Ficheros. Entran y salen papeles. Una administrativa. Una conversación por el camino. Trámites y papeles.	D	A
1305 a 1315	Coordina una "pulpada" para el 27 de octubre cerca de las 1 ^ª 5. "con boleta". Recuerda un menú anterior de 25€ c/u. Ya verán, del otro lado. Y prepara la convocatoria para los docentes. (Que lleva a la Sala de Profesores)	D	A
1315 a 1320	Volviendo de la Sala de Profesores, coordinaciones, comentarios, consultas varias. Y entra al despacho coordinando con VD la salida por la competencia de robótica, de la primera hora. En un minuto	D VD	A A
1320 a 1325	Más trámites. En el teléfono parece que averigua si existe algún programa para financiar una actualización de ordenadores (Comento. Más adelante me contará cómo caducan y cuánto cuesta. Y son parte del presupuesto anual del IES – 90000€ en 2010-¿?) Aparecen sucesivamente docentes justificando faltas y a consultarlo (¿?) Un minuto para cada uno. Y sale. En su ausencia VD entra a despedirse, su horario terminó hace una hora, y sigue por el IES...	D	A
1325 a 1415	Hora de gestión para D, E		
1325 a 1340	Entra con la profesora de Alemán. Sigue el tema de la "lectora". La pone al teléfono con el Instituto "Goethe" de Madrid para que averigüe. Mientras, desaparece	D	A
1340 a 1400	Presumo que está haciendo coordinaciones o dando indicaciones en otra parte. Pienso en algo de mantenimiento. Especulo	D	A
14 00 a 1406	La profesora de alemán tiene datos. Explicación de los 50€ de la "lectora". Más detalles sobre las condiciones de estos convenios. Último retoque al tema del viático a la "lectora" de Alemán. Comento. Un problema de comunicación bilingüe, o alguien que le comentó que cuando salen por servicio el IES da viático. No es el caso de las condiciones de esta "lectora". La profesora de alemán le explicará. Imprimen algunos papeles.	D	A
1406 a 1415	Algunos trámites en la PC. Cierra y comenta la jornada.	D	A
1415 a 1610	Receso de mediodía. <u>No hay tiempo de gestión, pero...</u>		
1415 a 1430	Controla la presencia de alumnos en el almuerzo: los martes son 38 becados (por distancia o por necesidad económica). En quince minutos prácticamente no queda nadie. Pasa lista y autoriza a retirarse. Vuelan. Almuerzo ahí. Invitado. Anotación posterior, miércoles 20. De salida, D toma conocimiento de una emergencia médica. B la profesora de Inglés se cayó al salir de clase y se golpeó la cara. (La docente usa un bastón, tiene una enfermedad crónica progresiva). Está la emergencia. Permanece en su casa recuperándose. Según el	D	A

	tiempo, D deberá solicitar un sustituto, si es por más de 15 días.		
1610 a 1700	Hora de gestión del VD		
1700 1 1750	Hora de gestión del VD		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-3			
Lunes – Martes - Miércoles - Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁶⁶	Tipo ¹⁶⁷
<u>Antes</u> de 0845	El vicedirector llega, se instala, pone el PC en línea. Parece que hay problemas con la entrada a Internet. Puede ser consecuencia de los trabajos por la instalación de las máquinas del Programa ABALAR. Atribuyo su presencia a una combinación de horarios de gestión, me explica: “No conozco el horario del Director. La verdad es que siempre tiene que haber un directivo”	VD	A
0845 a 0935	Hora de gestión para VD (E estaría en clase, está en Francia). Pero... D llegó 0845, sin que lo advirtiera, y estaba en su despacho. En su horario no aparece ninguna actividad y creí que entraba a 2ª.	D	A
0845 a 0856	Entra un docente para interesarse en una actividad complementaria o extracurricular (todavía no identifico cuál es cuál y me han dicho que algunas entran en ambas categorías: aquí hay hasta intercambios internacionales de grupos, y estudiantes individuales por trimestre). Acuerdan la necesidad y tipo de transporte, y el trámite para conseguirlo (1'). VC sigue con el PC: contestar correo (10').	VD	A
0856 a 0910	Trabaja en la oferta de actividades extracurriculares y complementarias. 0859 entra una profesora, hace una consulta sobre alguien que no conozco, una breve respuesta del VD y siguen, cada cual a lo suyo (1' o menos). Hace fotocopias para distribuir la oferta. Hay un quiosco con una conserje. Me explica que la Xunta paga 5 conserjes, 3 funcionarios administrativos y 4 de servicio. Me explica que en el IES no hay nada financiado desde el Ayuntamiento, como en los CEIP. Todo es con la Xunta.	VD	A
0910 a 0935	Me explica sobre los intercambios internacionales. El caso de Suecia (que lleva 10 años, VC acompaña) y el de Francia (que lleva 1 año, E acompaña). <u>Acordamos una entrevista para después del recreo 1145</u>	VD	-
0935 a 1025	Hora de gestión para E y S (D tiene tutoría eventual, VD está en clase) Pero D...		
0935 a 1025	Revisa la normativa para la elección del Consello Escolar. 0945 Entra una profesora de Informática y avisa que no tiene Internet. D sale a buscar al VD, pero está en clase. Consigue a otro docente – Javier, de Historia, que es entendido en TIC – para que vea de qué se trata. Parece que la instalación del “switch” para ABALAR, ayer, causa la situación. Encaminó el tema y retoma la actividad, 1000. Comento. Parece que el VD, interesado en TIC, se vincula con el Programa ABALAR desde el uso de TIC en educación y lo relativo al sistema, y S viene a ser la coordinadora pedagógica. Está haciendo los cursos para implantar el sistema. Comento. He notado que los docentes vienen a ver a D por cuestiones que pueden o han resuelto con otros gestores y pienso “todos quieren que D los atienda, aunque el tema lo pueda resolver otro”. Después me doy cuenta de que hay 80 docentes y lo anterior es solo para un puñado, 10, quizás.	D	A

¹⁶⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁶⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1025 a 1115	Hora de gestión para D y S (VD está en clase, E tiene un puente)		
1025 a 1031	Llega una alumna para informarle que ha perdido o no encuentra un libro, parece importante, no simplemente uno del curso. Van con la S para ver qué pueden hacer. En eso están cuando llega un profesora, que al ver a D ocupado, espera en el corredor. La puerta siempre está entornada, no cerrada. En seguida la atiende, parece un problema de salud o de justificar una falta. Le explica qué hacer con y sin certificación médica (1')	D	A
1031 a 1045	Retoma la elección parcial del Consello Escolar. Prepara un documento para la elección. Parecen instrucciones. En eso, 1037, entra un señor – no sé si es un docente – que prefiere irse, al verme. D sale detrás de él para atenderlo. Se escuchan nombres de docentes. Toma nota y vuelve a la tarea (3'). 1040 un funcionario le confirma una hora de llegada de alguien que vendrá – no sé si se trata de un servicio, reclamo o qué; pienso que está relacionado con las computadoras – y sale (segundos). Completa el tema de la elección confeccionando una circular para los padres convocándolos.	D	A
1045 a 1055	El profesor de guardia de corredor denuncia que dos alumnas de 1º.BAC se retiraron y no atendieron cuando las llamó. D le pide que las identifica con las fotos de la carpeta del DOC (documento de organización de centro), y toma nota de los nombres.	D	A
1055 a 1100	Envía un correo electrónico al VD con la circular, para su difusión.	D	A
1100 a 1125	Entra un profesor de Educación Física preguntando si llamó a la unidad técnica. Parece que allí hay un conocido de D, empieza a llamar sin éxito. En eso, 1105, <u>llega al IES el ómnibus con los estudiantes que estuvieron en Francia</u> (los “franceses”). Sale, los recibe, los despide – hay pocos padres, son todos de bachillerato, alguno toma un taxi – vuelve al trabajo, 1120. Aquí llegó la Jefa de Estudios, a quien manda a descansar, pero se queda en el IES. Atiende a dos personas en el corredor. Me invita a tomar café. Salimos del IES. En la puerta llegan docentes con noticias de la profesora de Inglés o que la acompañaron, se interesa por su estado.	D	A
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para S (VD y E tienen tutorías eventuales; D, un puente, en su despacho...)		
1145 a 1150	D regresa al despacho. En el camino, por el corredor, un conflicto con alumnos. Alguien sacó fotos con un celular – lo que está prohibido – la profesora de guardia retiró el móvil, que le entrega a D.	D	A
1150 a 1235	<u>Entrevista con VD.</u> Hemos estado conversando previamente y me explica que el PXA y la MA (Memoria Anual) han sido rituales antes y después de la LOE; sin embargo, reconoce que el PXA del año siguiente recoge las recomendaciones de la MA previa.	VD	-
1235 a 1325	Hora de gestión para VD y E (S tiene clase, D, un puente, en su despacho...)		
1235 a 1325	Entrevista con VD. En el ínterin atendió varios asuntos que le consultaron. También vino E, a quien conocí, ahí.	VD	-A
1325 a	Hora de gestión para D, E, S (VD terminó su horario, pero sigue en el despacho... Supongo que poniendo al día el tiempo que me dedicó)		

1415			
1325 a 1355	D coordina con E la presentación de unos alumnos a un programa – no entiendo si se trata de un premio o de un intercambio estudiantil – y la despide (“A descansar”). También hacen un acuerdo por el sepelio del padre de la Orientadora. Entre convocatorias y otros acuerdos, también coordina con VD por el sepelio. Completa algunos trámites.	D	A
1355 a 1410	Arma una comunicación/convocatoria en el ordenador, para los docentes, para el Plan de Autoevaluación y Mejora de la Calidad, que ya lleva 3 ó 4 años renovándose (buscar y ver convocatoria y resolución). Le asignaron 4000 euros.	D	A
1410 a 1415	Recibe a una profesora para coordinar una actividad que no coincida con otras y porque hay que hacer un cambio de fecha. De salida, le informa sobre la renovación parcial del Consello Escolar – ella forma parte, según entiendo -. 1414 Una funcionaria con un documento (parece un modelo de formulario o algo así). La profesora se va, D sigue con la funcionaria, que también se va.	D	A
1415 a 1610	M E D I O D Í A		
1415 a 1430	Controlar la presencia en el comedor. Están los 38 alumnos. Me doy cuenta de que las mesas están armadas, cada uno tiene el mismo lugar. Más fácil de verificar. <u>Otra vez me invitan a almorzar</u> . Me aseguro que D se retire del IES.	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-4			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁶⁸	Tipo ¹⁶⁹
0840 a 0845	Llega, hace una breve recorrida por el pasillo inferior. Hace una breve consulta con una profesora, al paso. Busca a una conserje, pero no ha llegado. Es temprano, aún.	D	A
0845 a 0935	Hora de gestión para VD (E tiene clase, D y S no tienen actividad alguna, pero D llegó antes que todos y...)		
0845 a 0935	Revisar la agenda del día, o un apunte recordatorio (parece un cuaderno pequeño). Prende el PC, se asienta en el despacho. Procesa algún documento. Se pone al día. Me dedica 20': me proporciona PXA y MA desde 2007-08 a 2009-10 (2010-11 está en proceso y será presentado al Consello Escolar la próxima semana, seguramente), y las Programaciones Didácticas 2010-2011 de los Departamentos de Lengua y Matemáticas (“que son las áreas instrumentales”) De paso, me ha comentado que ese Programa de Mellora do Éxito Escolar fue una iniciativa del Ministerio de Cultura – “todos queremos disminuir el fracaso escolar y aquí no es un problema” –, pero que los docentes no se interesaron. Consistía en un material para los departamentos de Lengua y Matemáticas. Donde sí se entusiasmaron los profesores fue en el Plan de Autoavaliación e Mellora da Calidade da Educación (buscar, ver y enlazar convocatoria 0-1-2-) que le asignó 4000 euros al IES y 50 horas de formación para cada docente, y que para 2010-11 volvieron a aprobar la candidatura. Sigue con trámites: ahora firma certificados de estudio (“Un coñazo”). Me cuenta que hoy tiene una cena de directores de IES – alrededor de 15 – donde muchas veces se ponen de acuerdo para hacer planteos comunes, y éste es uno. “La Administración va muy lenta”. 0930 Fátima le pide un minuto y le obsequia una botella de vino que le trajo de Francia. Suena el timbre, durante la firma de los certificados. Suspende.	D	A

¹⁶⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁶⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0935 a 1025	Hora de gestión para E (D y VD tienen tutorías eventuales; S no aparece en el horario), D sigue...		
0935 a 0950	Nuevamente al ordenador. Continúa con trámites. Hay una nota impresa desde la que trabaja en el PC. 0944 entra E, también con recuerdos de Francia. Un detalle (1'). 0945 entra el profesor de (...) para hablar de un proyecto que parece una actividad complementaria ("que ya le comentó a Faustino"). Comento. Otra vez el D padre al que todos necesitan contarle "Me parecen buenas ideas". Un profesor que parece tener varios años más... O, todo pasa por la aprobación de D, si no, no sale... (No lo puedo decidir). D se retira del IES a gestionar que re-hagan una factura, me explica que le tomará 20'. Voy a observar a E	D	A
0935 a 0955	E tiene su despacho al lado de D, luego el de S. Escucho que atiende a alguien que trajo o encontró en el corredor, mientras hacía algo más. Sigue y ahora está con VD. Vuelve y me cuenta que se trata de una profesora que se queja de su horario "¡Todavía, a esta altura del año! Siempre la culpa la lleva el mismo"	E	A
0955 a 1025	Armar el calendario de reuniones de las evaluaciones iniciales. Escribir una carta. Comento. Parece una persona muy activa, además de tener actividades que demandan bastante aplicación. Agrego que las E que he observado parecen reiterar un cierto perfil de acción. Los directores, en cambio, son diferentes entre sí. 0959 una llamada. Van a ofrecer una conferencia que ya se dio el año pasado. "Si es el formato del año pasado, es lo mismo que se da en clase. ¿Hay alguna interacción con los alumnos? Me parece que pasamos". Pasará el tema al departamento de Ciencias... (1') 1002 una profesora avisa que tiene que salir un ratito (la vi buscando a D, antes) Ya coordinan un encuentro para después del recreo. (1') 1005 una profesora llega, saluda, entra. Necesita ir al médico. Está fatal con la bronquitis; irá a la hora de tutoría de padres porque no tiene citas previstas. "Es que había mucha gente y ahora tengo clase". Ya E le plantea un tema de organización. (4') Comento. En un membrete leo [REDACTED], que parece una dirección fuera del sitio www.edu.xunta.es , y lo asocio con una conversación del lunes entre D y VD sobre actualización de la página del IES. 1016 entra una profesora y le avisa sobre una actividad complementaria de Ciencias – un breve comentario de lo lindo de los laboratorios de Francia, con Ayudante de Laboratorio que hace las prácticas. Describe la actividad, quién va, le pide que acompañe. Es una salida de campo de una serie de 3 ó 4. Detalla los sitios. La profesora conoce algunos: plantas industriales y de tratamiento de efluentes, creo. Ahora tratan el tema por el que vino. Un alumno que desaparece, en realidad dos. Quiere hablar con los padres, ella directamente. Comentan la situación de ambos. Uno está en 2º.BAC. Parece que como le resulta difícil, y por otro lado ya terminó el periodo de cambios en las materias optativas, falta. "Si no viene cómo sabe que no entiende". Ofrece clases extra. Busca y acuerdan el tratamiento del caso. Comento. Se advierte pre y ocupación detrás de cada alumno. El segundo alumno viene de otro IES (aquí recuerdo el comentario de Laura, de la empresa de catering, que fue alumna aquí, procedente de otro IES). (9') Se oye el timbre	E	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D y VD (E y S no tiene actividad en el horario) Pero E sigue...		
1025 a 1055	Pasa otro profesor, E sale del despacho y lo saluda. Breve comentario del viaje. Ya lo compromete para cuando vengan los alumnos franceses. Vuelve al PC. Sigue elaborando el calendario de reuniones de evaluación inicial.		

	<p>1031 pasa otra profesora (Isabel). "Este chico quiere dejar Química por Música". Identifican al alumno. E va a buscar una fórmula para que no haya una corrida desde Química. (Coordinará con su tutora. Hay 36 alumnos en el grupo. Hay que buscar una alternativa para más alumnos, si no, es como tener un mueble; y como no entienden se inquietan en clase. Incluyen otros alumnos en la conversación). Comento. Se nota pre y ocupación para que los alumnos tengan éxito. Buscan alternativas. Comentan actitud. Intentan identificar sus intereses. Sale. (7')</p> <p>1038 entra otro profesor (Jesús) comentan el calendario, discuten problemas de coincidencias, refinan. [El día de las reuniones es la "pulpada", al mediodía]. Comento. Las reuniones de evaluación inicial son similares a las reuniones de antecedentes del CETP. Ahora entiendo lo de las coincidencias: profesores de diferente grupo que tienen la reunión a la misma hora. Se va. (2')</p> <p>Pasa alguien e invita al café (el horario de E no tiene actividad a esta hora). "Ya termino y voy. ¿Estáis en el 10?"</p> <p>1040 llega D. comentan que el horario de las reuniones a continuación de la "pulpada" y calculan la hora de finalización. Cada reunión puede insumir de 20 a 30 minutos. D se va a su despacho. (1')</p> <p>1044 vuelve Isabel con un conflicto de fechas de examen. Comentan la situación. Discuten alternativas. E dice que lo terminará en su casa. "Para el futuro debería armarse en verano. Lleva mucho tiempo. No puede hacerse rápidamente", dice. Lo resuelven. El plan es que las materias "difíciles" vayan primero. Comento. Las estrategias que escucho apuntan a facilitarles la vida a los alumnos. (6')</p> <p>[Mientras, oigo el teclado del ordenador de D en el despacho contiguo] E retoma la tarea. Revisa un documento. "¡Bien! Esto está pronto"</p>	E	A
1055 a 1112	<p>Entra el profesor de Inglés () "¿Urgente?". "Nada". Comentan sobre el viaje de los que vienen de Suecia. Hay que armar una agenda. Cuando llegan, recepción, inserción. Convocatoria para el año próximo. Eso ya. Pasar aula por aula. Lleva tiempo. Hay que pensarlo en cada casa. E: "¿Cuánto toma de cada clase?"</p> <p>1159 tocan a la puerta. "Un segundo, por favor". Otra profesora. Trae un documento que registra la ausencia permanente de un alumno. "Debe estar mal matriculado". E sospecha una picardía de los alumnos. Se va la profesora. (1')</p> <p>Sigue con coordinando la recepción de los alumnos suecos. Nuevo tema, consiguió la factura para rendir. (Parece que fue bastante complicado). E le muestra dos latas de galletitas que trajeron con , para compartir en la sala de profesores. Ahora comentan del otro programa de intercambio, por trimestres, varios alumnos individuales, no en grupo.</p> <p>1105 alguien más golpea, mira: "Vuelvo luego". Sigue la crítica/ discusión de la experiencia.</p> <p>1108 salen, entre terminando con y lleva las galletitas a la sala de profesores. En el camino sigue coordinando, y allí en la sala de profesores, ...</p> <p>1110 otra profesora le pide para no venir a la reunión de evaluación inicial. (No entiendo bien cuál es la actividad que tiene). E la convence de que venga y le cambia la reunión por dos otros días. (1')</p> <p>1111 una profesora le pide antecedentes de un alumno. (1')</p> <p>Vuelve al despacho</p>		
1112 a 1115	<p>Un profesor de Matemáticas le presenta el caso de un alumno con muchas faltas sin justificar. E: "Es nuevo en el IES. Yo llamo a los padres para que vengan martes o jueves". Los otros tres ausentes son conocidos. "Llamaremos a los padres". Salen. E a la oficina de administración</p>	E	A
1115 a 1145	<p>RECREO</p> <p>Pero...</p>		

1115 a 1129	En la oficina E coordina para que llamen a las familias de los que están faltando. 1119 alguien le plantea un tema de horario que E trata de resolver ahí mismo. Aprobado el ajuste. (Otra profesora espera). Comenta sobre la salida de campo. (1') 1120 entra la otra profesora (■■■■). Es nueva. E le explica cómo está armado el curso y que contiene un error. Salió mal el nombre. Lo resuelve a mano. Le explica la lógica del horario. Se va. (5') Al abrir la puerta, aparece un alumno con un problema. "Lo pensaré. Ven el lunes". Aparecen otros. Los redirige. (segundos) 1125 entra otro profesor E le pide los informes de los alumnos de 1º (¿ESO o BAC?) con problemas. La profesora busca en una carpeta. "¿Cómo van?" "Peor". Y entra otra profesora (■■■■) sustituta. Saludo. Otro problema de alumnos. "Mándamelos". 1129 "Vamos a tomar un café" La profesora enfila para la puerta, E dice "Hay máquina en la sala de profesores" Van, pero ninguna toma el café.	E	A
1129 a 1132	En la sala de profesores E pega en la cartelera las fechas y horas de las evaluaciones iniciales y retira avisos pasados. Vuelve al despacho.	E	A
1132 a 1136	Revisa una planilla con resultados 2009-10. Vuelve al PC para ajustar horarios de clases materias de recuperación para exámenes (creo).	E	A
1136 a 1145	Sale a buscar a una profesora. Tiene que hablar con ella (me quedo en el despacho porque tengo duda de si se trata de algo personal, me alcanza con tomar nota de la entrevista; además, ya tengo evidencia de que hay preocupación por la marcha de cada alumno y porque los docentes den sus clases – aprovechen el "tiempo de clase"). Al final me avisaron de ir a la sala de profesores. La conversación era para contarle de algunos hallazgos en el viaje a Francia; y, de paso, tomar un café. (Estoy sin cambio, y sin café...). Toca el timbre, la sala de profesores se moviliza. Algunos tienen asuntos a resolver con E, y hablan con ella. Este tiempo fue el recreo de E. (9')	-	-
1145 a 1235	Hora de gestión para D y S (VD tiene clase, E, puente) E vuelve al despacho...		
1145 a 1148 1235	De camino al despacho corrige a dos alumnos de 4º ESO "observados". La acompañan (se puede negociar con las actividades complementarias "¿Quieren ir o no?"). Al pasar un profesor frente a la puerta lo convoca para que se inscriba en algo que no entiendo. Sigue... Voy con D	D	A
1145 a 1235	D está firmando documentación: más escolaridades. Son para tramitar el título de Graduado en Educación Secundaria, que expide la Xunta. A su término, 1200, la <u>entrevista</u> . Con breves interrupciones para atender asuntos administrativos	D	-A
1235 a 1325	Hora de gestión para D (VD tiene tutoría eventual; S, clase; E, puente, pero...)		
1235 a 1325	Entrevista. Con breves interrupciones para atender asuntos administrativos	D	-
1325 a 1415	Hora de gestión para D y E (S tiene tutoría eventual, VD no tiene más actividad en el día, pero...)		
1325 a	La entrevista se extiende hasta 1340. Con breves interrupciones para atender asuntos administrativos	D	-

1340			
1340 a 1350	Atiende a un profesor que viene a proponer una atención en agradecimiento a un funcionario de servicio por un trabajo meritorio	D	A
1350 a 1410	Usa el correo electrónico, el teléfono para hacer una coordinación del encuentro de directores y haciendo acuerdos para la semana próxima	D	A
1410 a 1415	Sale con documentos rumbo a la oficina. Coordina. Dispone. Ajusta. Suena el timbre y no ha vuelto.	D	A
1415 a 1610	M E D I O D Í A		
1415 a 1430	Controla la presencia de alumnos en el comedor. Están los 38	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-5			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁷⁰	Tipo ¹⁷¹
0845 a 0935	Horario de gestión para S (D tiene clase, VD y E no aparecen en el horario, pero E llega a las 9 a trabajar a su despacho)		
0935 a 1025	Horario de gestión para D, E, S (VD tiene clase)		
0935 a 0940	D se pone al corriente. Revisa el correo electrónico	D	A
0940 a 0943	Visita a E en su despacho. Se interesa por una cuestión disciplinaria con un alumno. E queda/está encargándose. Comento. E parece asumir tareas disciplinarias similares a las adscriptas en Uruguay. Puede que más. Esta semana vi a D resolviendo, pero no sé si fue porque E no estaba	D	A
0943 a 0948	D está “asentándose” en la jornada. Se percibe fatiga. Me explica que ayer fue un día largo: <ul style="list-style-type: none"> • después de comer, a la tarde, se reunió con las familias de alumnos que recibirán estudiantes de Alemania • de noche hubo una cena de camaradería de directores de IES de la zona de Lugo (asistió gente de hasta 30 km). Se acostó a las 2. Pero esas reuniones son siempre buenas, pues comparten experiencias; enfrentan los mismos problemas; por ejemplo, la instalación de las aulas del programa ABALAR ha provocado “apagones informáticos” como acá. 	D	-
0948 a 1025	Un docente desea “conversar”, con un café de por medio, mejor, para lo que quiere tratar. D lo acompaña (me dice 15’, le contesto que no me tenga en cuenta: “Yo no estoy acá”). Suena el timbre de 2ª. a 3ª.	D	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D, VD, S (E tiene puente, pero...)		
1025 a 1100	D va al despacho de VD. Encuentro de viernes. Se tocan temas varios, sin agenda: actividades, detalles, cosas para hacer, criterios para ver, previendo la semana próxima/bosquejando la agenda de la reunión del lunes... Terminando	D VD	A A

¹⁷⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁷¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	<p>la semana. Comento. ¿Escondiéndose del observador? Estoy observando desde el corredor.</p> <p>Nota. El horario prevé gestión de E a 4ª y 5ª, D a 6ª. Me voy a retirar cuando empiece el recreo. Observaré a E y S la próxima semana.</p> <p>1052 se cierra la puerta de VD, que estaba entornada. ¿Se puso seria la conversación?</p> <p>1054 una profesora sale del despacho contiguo (Tutoría 1) y entra directamente en el despacho de VD que está con D; hace un comentario que no oigo y se retira; la puerta queda entornada. ¿Se oía y cambió el tema?</p> <p>1055 la conversación sigue y concluye en el corredor. Conversaban sobre la salud de un conocido mutuo, que no está bien.</p> <p>1156 D, VD y observador en el despacho de D. VD está revisando ordenadores portátiles en un armario y me explica que la profesora fue a reclamar que el ordenador portátil de su alumno (tiene parálisis cerebral, y la Xunta apoya dándole el ordenador, por lo menos) no era el que mandó la Xunta. Está confirmando que quedó en el armario y llevaron otro por error. Resuelto. Es que está programado especialmente.</p>		
1100 a 1108	D está procesando documentación de sus clases en el ordenador. Creo que está agregando a sus alumnos como contactos en el correo electrónico	D	-
1108 a 1111	Entra E, saluda. Tienen una conversación entre formal e informal. Una noticia. Anécdotas de los alumnos que están en Suecia. Admirable la experiencia que están teniendo. Podría ser novedades para ponerse al día	D E	A A
1111 a 1115	Entra S con una explicación sobre la instalación de los equipos de ABALAR y otras TIC en las aulas del programa, que no resulta como pensaban. Se proponen alternativas. Hay una solución. S se va con la decisión. Suena el timbre. E completa las novedades sobre los intercambios. Sale.	D E S	A A A
1115 a 1145	RECREO		
1115 a 1135	D va a medir en los salones para verificar lo que acordaron, S llega ayuda y terminan de coordinar detalles.	D S	A A
1135 a	D sigue procesando datos de sus alumnos. Lo dejo en eso... Vuelvo el lunes para observar a E y S	D	-
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-6			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁷²	Tipo ¹⁷³
0845 a 0935	Hora de gestión para D (S tiene tutoría eventual, VD y E no aparecen, pero E agregó una clase extra)		
0935 a 1025	Hora de gestión para D, VD, E (S tiene puente, pero...)		
0935 a 0948	No sé, llegué a esa hora. Sin embargo, cuando llegué estaba resolviendo o acordando con alguien en el corredor.	E	A

¹⁷² Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁷³ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0948 a 0953	Acuerda con alguien. Se advierte que se trata de trabajo. Termina y escucha voces de alumnos, averigua. Falta un docente. Vuelve a su despacho	E	A
0953 a 0957	Averigua por un docente que no está. Hace varios contactos para verificar y llama a su casa. "Estaba en clase y no me enteré". Pero ya coordina sobre reuniones con los padres. Comento. Distingo la actitud de pre y ocupación personal con el personal, y en relación con la función. Lo he presenciado antes – la semana pasada. Parece que la prioridad es que en el IES se haga lo que contribuye a su propósito. Corta y sale. Comento. No la sigo. Es una observación complicada.	E	A
0957 a 1007	Está fuera del despacho. Aparece con una funcionaria que la va a asistir en un trabajo. Comento. La semana anterior tuve la impresión de que E se mueve bastante dentro del IES. No descarto la incomodidad de ser observado. Preguntaré.	E	A
1007 a 1014	Pide fotocopias agrandadas de un calendario para armar el cronograma de clases de apoyo y exámenes pendientes. Me comenta que allí tiene balones confiscados por jugar en el corredor, pero que ocupan lugar y la molestan. Mientras, imprime documentos que necesita. Hay problemas con la impresora, lo envía a la fotocopidora (la selecciona como impresora). 1010 D pasa por el despacho y la convoca para la reunión del equipo directivo. "Imprimo y voy". (1') Un documento que está imprimiendo es para la reunión, va a buscarlo a la fotocopidora, y se dirige a la reunión	E	A
1014 a 1025	En el despacho de la dirección, reunión del equipo de dirección. Empieza mencionando el nombramiento de Secretario del CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica: es la reunión de todos los coordinadores de departamentos académicos, jefe del dpto. de orientación y del equipo directivo). Nadie quiere. Se rota por departamentos La reunión tiene <u>agenda</u> .	D VD E S	A A A A
1025 a 1108	La reunión se continuó. Los detalles están en un solo cuadro por completitud. 1028 alguien entra, mira y se va. 1035 otra vez 1050 E va a atender su teléfono. (3') 1105 llegan padres para reunirse con E Se acuerda el horario para la reunión del Consello Escolar, el jueves. E tiene una salida de campo con alumnos de 2º de BAC, y se hará a las 19. Fin de la reunión	D VD E S	A A A A
1108 a 1115	E recibe padres de un alumno. Sigo a S	E	A
1108 a 1115	S está en un puente, pero... Va a su despacho a trabajar en el ordenador: veo correspondencia (correo electrónico y cartas). Entra. Sale. Suena el timbre, que le es ajeno. Vuelvo con E que va a recibir unos alumnos.	S	A
1115 a 1145	R E C R E O Pero...		
1115 a 1120	Completa reunión con los padres del alumno	E	A
1120 a 1129	Se reúne con 5 alumnos de 1º BAC y los invita a participar del "Premio de la ESO". Les explica las condiciones y les dice dónde buscar. Hay que inscribirse y autorizar los padres. Mañana a la hora del recreo tienen los formularios prontos para retirar de la oficina administrativa. E me comenta en privado que son "exámenes difícilísimos; no tienen nada que ver con lo que enseñan en clase".	E	A

	Lo asume y hasta me lo explica: "es de comprensión; hay que ser listo para darse cuenta, más que tener muchos conocimientos". Nota. Buscar en el DOG del 11 de octubre de 2010 la convocatoria al "Premio de la ESO".		
1129 a 1134	Aparece gente que demanda atención: 1' para un alumno con una queja 1' para Pilar, una bedel 1' para un docente que deja un mensaje 1' para otra docente 1' para un alumno que ha solicitado un cambio de asignatura optativa y le dice que vuelva el viernes "Necesito darme una tregua" y sale.	E	A
1134 a 1150	<u>Vamos a ir al Diez a tomar café.</u>	E	A
1145 a 1235	Hora de gestión para E y S (VD tiene una tutoría eventual y D, puente, pero...)		
1150 a 1215	E y S hacen un receso	-	-
1215 a 1257	Prepara trabajo para la reunión de la CCP (Comisión de Coordinación Pedagógica), esta tarde. Retoma la actividad que empezaba cuando D convocó a la reunión del equipo directivo. Aparentemente es un calendario de exámenes de pendientes. Usa una propuesta previa, que ajusta al 2010-11, junto con la lista de pendientes. 1231 un profesor llega y solicita que se envíe carta a los padres pues dos de cuatro alumnos no asistieron a sus clases de apoyo para el examen. Se le enviará nota formal a los padres, para que, notificados, sean responsable s a la hora del examen. Otro tema: coincide en el salón con otro, que no puede identificar. E soluciona. (4') Nota. Las clases de apoyo son de 7ª a 10ª, de tarde, y lo mismo los exámenes. Así no se interrumpen las clases regulares. Asocio las ausencias con los alumnos que se van en el ómnibus fuera de Lugo. No sé si se trata de ESO o BAC. 1236 llega una docente pidiendo que se avise a sus alumnos de recuperación que no dará la clase por las reuniones de evaluación inicial. E se hace cargo. (1') 1239 entra una docente: "Si quieres hablamos ahora. Tengo tutoría, estoy en el salón..." (menos de 1') 1239 otra profesora viene a avisar que hay un alumno en su lista que ni conoce porque nunca asistió. Está en el IES – lo vio E – pero no ha ido a su clase. (1') 1241 dos alumnos – uno supongo que es delegado – vienen a denunciar que alguien rompió útiles de uno. Parece que no es la primera vez que le pasa el mismo. Hay un sospechoso por rumor. También parece que no tuvieron clase en toda la mañana o algo así, y pueden estar inquietos por el ocio. La tutora del grupo está enferma, ni vino, tampoco. Salen. Entra el acusado. Sale un instante para devolver un dispositivo portátil de almacenamiento ("pendrive") a [REDACTED] (la profesora que la acompañó a Francia). Hablan, hay recomendaciones. Rescato esta idea. Son alumnos de 3º.ESO. "Tienen dos años por delante para estar juntos, si no pueden tener confianza va a ser difícil" (Me remite a los antiguos ciclos de dos años, que ya no existen). (6') "Voy a ver si termino con esto de una vez", y sale. Espero 10'. Comento. ¿Se esconde? ¿La observación agobia? 1257 una docente espera a E	E	A
1257 a	Atiende a una docente sustituta ([REDACTED]). Le explica de la salida de campo el próximo jueves de 15 a 19 (3€ para fotocopias y 3€ para autobús). Es voluntario	E	A

1302	para sus alumnos. La docente viene a preguntar por el libro del curso. E dice que ella usa algunos ejercicios del libro, pero no obliga a comprarlo: "No uso libro de texto". Le refina la parte de los permisos para la salida de campo		
1302 a 1313	Atiende a la docente que estaba en tutoría y justo suena el teléfono. Es un profesor [REDACTED]. Pregunta por la hora de las reuniones de evaluación inicial. Mañana en la reunión le comentará algo de Suecia para que no lo tome de sorpresa. Ahora deduzco que es el profesor de Inglés. Comento. Los horarios son responsabilidad de E, pero me pregunto si no pueden colgarse además en el sitio del IES. (3') <ul style="list-style-type: none"> Ahora le explica a la docente el Plan Lector, que se inserta en el objetivo de comprensión lectora y desarrollo de la expresión. Mientras le explica surge algo interesante: parece que hay un instrumento y hay ITEMS DE VALORACIÓN COMUNES y todo en el marco del Plan de Autoevaluación y Mejora de la Calidad en la Educación. Ahora la docente dice su tema – la razón de su presencia – quiere hacer una exposición de libros de ciencia en lingua galega, el 4 de noviembre. 1310 entra un alumno. Lo mandó la tutora de 3º.A de ESO a denunciar que en el recreo están desapareciendo cosas. (1') Comento. Quedan los salones abiertos a discreción de los alumnos. Algunos aprovechan y meriendan un bocadillo. 1312 [REDACTED], profesor de Música explica que le llegó un alumno que no está en lista (el mismo que no apareció en la otra clase). Bien, se queda. (1') El proyecto de la exposición queda encaminado. La docentes se va. 	E	A
1313 a 1316	[REDACTED] otra vez. Consulta por la reunión de evaluación inicial y ya E le pide que se lleve una convocatoria dirigida a los tutores, para reunirse mañana martes a la hora del recreo en el salón de actos, y la coloque en la cartelera de la sala de profesores	E	A
1316 a 1320	Sale. Trata de entrevistar a un profesor que vio pasar frente al despacho. Vuelven coordinado. Le entrega el material, acuerdan cómo presentar el tema, en la CCP. Planean un apoyo mutuo al proponer el tema.	E	A
1320 a 1325	Retoma el calendario. Da el aviso de suspensión de las clases de preparación de exámenes (por el sistema interno de altavoces). Una profesora se asoma por la puerta: "Y de apoyos". "Ay. Me olvidé". (1') Suena el teléfono. Es la profesora titular del cargo de Belén. Le pasará el mensaje a Belén: el jueves se reintegra (agrego: justo el día de la salida de campo). (2') Llegó la asistente. E sigue con el calendario de exámenes. "Ya casi termino". Suena el timbre.	E	A
1325 a 1415	Hora de gestión para D (S tiene clase, VD y E no tienen actividad, pero...)		
1325 a 1340	Siguen con el calendario. Entra un alumno sonia@alaninmobiliarias.com una profesora de Tecnología, que ha faltado. (1') 1328 vuelve el docente de los pendientes para cambiar las listas que le entregó E. Son del año anterior. (menos de 1') 1329 entra un alumno para preguntar sobre un cambio de materias que solicitó. No hay respuesta aún. E le sugiere elípticamente que no saldrá. Le recomienda que preste atención a la asignatura en que está inscripto por si demora la decisión y no es favorable. (1') 1334 entra una profesora. Deja papeles. E elogia un informe que ha hecho. Que vaya para la casa nomás. Mañana hablan. (1') Termina y manda imprimir en la fotocopidora, porque su impresora está fallando.	E	A

1340 a 1353	D quiere reunirse para refinar un objetivo del año, tratado en la reunión, más temprano. E va a imprimir otros documentos antes. Manda a la asistente. (4') Ordena carpetas desplegadas sobre su escritorio, antes de irse al despacho de D. (1') De le presenta un tema de disciplina: una mamá se ha quejado de que por dos veces a su hija le robaron o rompieron útiles... En medio... 1349 suena el teléfono de E, va a responder. Es alguien preguntando por fechas de examen. (1' y vuelve) Discuten el caso. E explica que tanto la mamá como la hija son muy susceptibles y reaccionan en exceso. Refinan el texto del objetivo académico referido a competencia lingüística. Vuelve a su propio despacho.	D E	A A
1353 a 1358	Va por documentos para completar una tarea más "que son muy importantes". 1357 el profesor que estaba trabajando en los exámenes pendientes, entra, devuelve documentos y trae un parte de incidencia. Nota. Es una observación escrita de comportamiento de un alumno. (1') Vuelve E. comienza otra actividad	E	A
1358 a 1410	Prepara material para la salida de campo de sus alumnos (no es una actividad de gestión)	E	-
1410 a 1415	Prepara documentos y otros materiales para la reunión de la CCP, prevista para hoy a las 18. De paso, necesita una lista de los delegados de cada grupo. La pide para que la hagan mañana martes. 1415 y antes de salir, una profesora pregunta qué se precisa para evaluación inicial. (3') Me adelanta que de tarde terminará de preparar la reunión de la CCP y su clase. Decido venir y observar la hora de gestión. Salimos del IES	E	A
1415 a 1610	M E D I O D Í A (No lo observé, pero D controla los asistentes al almuerzo, y me informó el lunes anterior que se queda para la tarde)		
1610 a 1700	Hora de gestión para E, pero D se queda cada lunes...		
1610 a 1629	E prepara material para la salida de campo de sus alumnos de 2º.BAC. No es actividad de gestión. E me comenta que los alumnos de 2º. BAC no son de ir a estas salidas – para sus alumnos es una actividad obligatoria, porque presenta varias unidades del curso de Ciencias de la Tierra. No les gusta porque tienen mucho que estudiar; y, no ven estas salidas como formas de aprender. Comento. Me pregunto si será porque la evidencia de aprendizaje no se busca con propuestas de evaluación auténtica. De paso le pregunto por una Aula PAI a la entrada. Me explica que es un de un Programa de Atención Individualizada, que actualmente se utiliza más bien como espacio de reflexión de alumnos en conflicto. Nos reímos del eufemismo para nombrar la sala de penitencia, que es un concepto políticamente incorrecto, en estos días.	E	-
1629 a 1633	Le entrega a la profesora de alemán () unas recetas francesas que le ha traído del viaje. Y le presenta el tema de la Secretaría de la CCP, que nadie quiere. Le explica el criterio y que es su turno... Se van resolviendo cómo darle un espacio a un alumno, para que estudie después de almorzar y durante el horario de biblioteca los lunes – no entendí porqué no usaría la biblioteca, como el resto. Acordaron abrirle un salón común.	E	A
1633 a 1644	Tiempo personal para E. 1638 aparece una joven buscándola. Es la hija.	E	-
1644 a 1649	Momento de comentarios, más bien haciendo tiempo. Está pronta esperando que toque el timbre. Me dice que por la mañana terminó de procesar todo lo que se necesita para la reunión de la CCP. Lamento haber venido.	E	-

1649 a 1655	Llama un profesor (). Por el tema me doy cuenta que es el de Inglés. Hablan de la evaluación de los alumnos del programa de intercambio con Suecia.		
1655 a 1700	Volvemos a conversar informalmente. 1658 recibe la llamada de un profesor. No sé de qué hablan (2') Suena el timbre. Va a clase. Termino la observación del día. Comento. Todo el equipo directivo está en el IES.	E	-A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-7			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁷⁴	Tipo ¹⁷⁵
0845 a 0935	Hora de gestión para S (D y VD en clase, E, libre)		
0935 a 1025	Hora de gestión para D,VD,E,S		
0920 a 0935	Llegó E. Ya acompañada de una docente al despacho. La pone al tanto de acuerdos en la CCP, y cuál será su actividad en un proyecto de mejora – el Plan Lector. (4') 0924 entra otra profesora. E le explica sobre la reunión – hoy, a la hora del recreo - para preparar las reuniones de evaluación inicial que comienzan esta tarde. Ya comentan particularmente sobre algunos alumnos. Problemas que han detectado y que pueden perjudicar su resultado escolar, y cómo prevenirlo. (3') Nota. Las reuniones de evaluación inicial son entre los docentes de cada grupo y con la Orientadora del IES. En este caso, está de baja por enfermedad y participará E, pero como docente, ella tendría que ir solo a la de sus grupos. Algunas se superponen. Tal vez algún docente tenga dos al mismo tiempo y deba elegir. La base fue que los de Matemáticas y Lengua (Castellano y Galego) asistieran a las reuniones de todos sus grupos. Otra vez recuerdo que D las llamó instrumentales. Refina el acuerdo con la primera. Incluye apoyos específicos para alumnos de 1º y 2º de ESO. Mientras, le extiende un papel a , la bedel, que pasa frente a la puerta. E y la profesora siguen, ahora con el comportamiento de algunos alumnos. Salen del despacho hablando, se oye la conversación en el corredor por 5 minutos más... y aparecen nuevas voces	E	A
0935 a 1007	Vuelve al despacho (desde la sala de profesores, me dice). Tiene que hacer “una cosa urgente”, y se pone al PC. Me comenta que la reunión de la CCP duró aproximadamente de seis a ocho, casi dos horas. Comento. El lunes fue un día largo. 0942 entra la profesora de Matemáticas (primer año en este IES) para preguntar cómo se lleva la reunión de evaluación inicial. Hay una hoja donde se anota en forma de acta los acuerdos principales. Es un diseño propio. Este y otros documentos fueron incluidos en la carpeta de cada tutor al comienzo del curso. También le explica que la reunión con los padres no es con los docentes, sino con el equipo directivo, la orientadora y el coordinador (¿O será el tutor?). Comento. ¿No es para eso la reunión a la hora del recreo? Nota. Voy a pedir un ejemplar de cada uno. Ya está E valorando algunos alumnos de 4º ESO (de uno u otro grupo). (6') 0948 entra la bedel. Hay que traducir un documento en galego a castella-	E	A

¹⁷⁴ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁷⁵ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	<p>no, para una alumna nueva, cuyo padre lo solicitó al principio del curso. Salen juntas, creo que a resolverlo. (2')</p> <p>Vuelve a la tarea original.</p> <p>0952 una profesora consulta a quién debe avisar que la impresora no tiene tinta. E resuelve. Y le explica que para el futuro le puede avisar a un conserje (■■■■■■■■■■), que le suministra de un día para el otro. (1')</p> <p>0954 una docente viene a coordinar la salida de campo. Revisan el itinerario. E le entrega unas cartas del lugar. Salen hablando. (4') [Esta no es actividad de gestión]</p> <p>Vuelve cuatro minutos más tarde. Entra y sale a entregar documentos a alguien. (1')</p> <p>Vuelve a la tarea original que deberá postergar porque le "falta un dato" (lo estuvo buscando en el PC y en la casilla de correo). Será esta tarde.</p>		
1007 a 1025	<p>Cambia de actividad. Sale a buscar una impresión que falló (está mandando a la fotocopidora).</p> <p>1008 llega el profesor de Inglés (Juan Carlos). Comentan un documento producido por otra colega – creo que es una hoja de evaluación – que elogian, aunque no coinciden totalmente. Se verán más tarde. Comentan la integración lograda por los alumnos del IES que están en Suecia por este trimestre. Entonces...</p> <p>1013 entra una profesora, por un formulario para justificar una baja médica. E dice que se lo llena, que vaya nomás. (2')</p> <p>Siguen comentarios de Suecia. Se va. (10')</p> <p>1018 llega otra profesora (Fátima – que viajó con E a Francia). Comentan sobre una oferta de bachillerato que conocieron en Francia. Lo buscó con Google y lo explica. Tiene doble validación (franco-alemán). Está armando un producto con fotos y detalles del viaje. Quiere saber si el IES puede financiar la impresión de una docena de fotos, más o menos. E. "Hay que preguntarle a Ana". (3')</p> <p>1021 entra otra profesora (María). Coordina otro asunto del plan de mejora de la competencia lingüística. Quizás puedan traer a alguien que oriente a los docentes para las propuestas/instrumentos. Comento. ¡Qué notable! Entonces...</p> <p>1023 ■■■■, la bedel, avisa "Llegó ■■■■". E: "Ya está la carta traducida. Puede firmar. Es una alumna nueva." (1')</p> <p>Sigue con el tema de competencia lingüística</p> <p>1025 suena el timbre. La profesora explica que ya están preparando nuevas propuestas para 1º y 2º de ESO. Se va 1026. Ya están anticipando identificar y formar un grupo de <u>PDC</u>. Luego de comparar los resultados de este año contra la distribución del curso 2009-10.</p> <p>Sale E</p>	E	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D y S (VD tiene clase; E, puente; pero...)		
1026 a 1041	<p>Vuelve al despacho. Actividad con documentos. Me presta una prueba del Plan Lector de 2009-2010. La armó un equipo de docentes, pero se aplicó para tener evidencia en todas las asignaturas de 1º de ESO. Comento. Me gusta. Es interesante. Se nota un sedimento de PISA. Es sobre comprensión lectora. Nota. Voy a pedir un ejemplar.</p> <p>1038 llega una mamá a preguntar cómo le está yendo a su nena. E la lleva con la tutora y vuelve. (3')</p>	E	A
1041 a 1043	<p>Ve a D para informarle de una visita al IES para una actividad complementaria. Siguen tratando otras iniciativas que van acordando.</p>	E	A
1043 a 1052	<p>Vuelve al despacho. Ya está en otra actividad; y...</p> <p>Se presenta una docente. E se había preocupado por su salud. Viene a mostrar que está a la orden. Salen conversando por un trecho. (1').</p>		

	E sigue su camino a lo suyo y vuelve 1048 suena el teléfono, es sobre un plazo que vence el 31 para participar en algo, que no identifico. E se hará cargo de fomentar y participar. (4')		
1052 a 1112	Va a confirmar que esté todo dispuesto, y los tutores, para la reunión prevista durante el recreo... De paso se lleva un documento que tiene que procesar. <u>Necesita un café.</u>	E	A-
1112 a 1115	E vuelve al despacho. Sale con documentos y se encuentra con la mamá de un alumno de 4º de ESO. Verá si la pone en contacto con el tutor. No. Están en el despacho. Están conversando sobre las faltas a clase, y E quiere que también hable con la tutora. La mamá menciona que un día que lo llevó al médico, no justificó la falta... Dejo el despacho y voy a la sala de profesores. Ahí me doy cuenta de que las carteleras tienen título. Hay para Jefatura de Estudios, Coordinación de Seminarios, y más. Comento. Por lo que he observado, los/las tutores son responsables y referentes institucionales del grupo (como un adscripto), y en especial, identifican problemas de los alumnos. No es un interlocutor popular de los alumnos.	E	A
1115 a 1145	<u>R E C R E O Hoy con reunión de trabajo</u>		
1120 a 1135	E se reúne con los tutores de ESO y 1ºBAC en el <u>salón de actos</u> . Presenta la hoja/acta de la reunión de evaluación inicial y cómo completar cada ítem, según lo que se acuerde. Comento. Los ítems sugieren preocupación en áreas donde pueden incidir. Todos los tutores recibieron el material a comienzos del curso, pero los volverá a distribuir. Insiste en que la reunión no supere media hora. Cada tutor es moderador de su reunión. E asistirá a las reuniones de 1º y 2º solamente.	E	A
1135 a 1145	E va a la sala de profesores, pero sus conversaciones son más de trabajo que de distensión. Coordina.	E	A
1145 a 1235	Hora de gestión para VD (E tiene tutoría eventual; S, clase; D, puente; pero...)		
1145 a 1156	Vuelta al despacho. Actividad en el ordenador. Dos llamadas, una fallida. Ordenador otra vez. "Me olvidé de dar un aviso". Sale – supongo que a buscar lo que mandó a imprimir. 1150 oigo que llaman por su nombre. Es una visita. Saluda. Viene por una constancia de actuación de su esposa Me doy cuenta que S no está. E se encarga: "Ven en tres o cuatro días". (2') Entra, revisa el PC – supongo que para saber en qué salón está... - y se va son tres o cuatro alumnos a buscar a una profesora. Mientras está con el ordenador entra una profesora, hace una referencia a un tema previo que desconozco, y se va. (menos de 1') Vuelve y entra al despacho de D	E	A
1156 a 1205	Reunión D, VD, E. parece que están tratando reasignación de recursos TIC o que vendrán a instalar las máquinas de del programa ABALAR en horas de clase. Discuten el tema y las alternativas. Entiendo que uno de los puntos acerca de la solución es si se negocia o si se dispone.	E	A
1205 a 1235	Me explica que va a tratar temas personales con docentes. Sale a recorrer departamentos. Justo antes, dos alumnos le piden para tratar un tema personal. Las dejo. (4'). E se va...	E	A
1235 a 1325	Es hora de gestión para S (E tiene tutoría eventual; D y VD, puente; pero, S no está, E y VD están en actividades de gestión, a D no lo veo)		

1235 a 1325	E entra al despacho acompañada de una profesora. No conozco el tema de conversación. Salen, se pierden (3') E y D tratan otro tema en el despacho de D. (3') Sale para la sala de profesores y retorna a su despacho. Llama a una bedel () para avisarle que falta un horario – no sé dónde. (1') Sale a “pedir una cosa” y sigue de recorrida por los departamentos avisando algo que quedó pendiente. No sé qué. <u>Comento</u>	E	A
1325 a 1415	Hora de gestión para D y E (S tiene tutoría eventual, VD está libre; pero lo veo alrededor de las instalaciones de la red de <u>informática</u>)		
1325 a 1335	Vuelve E al despacho. Me dice que estuvo recorriendo lo los departamentos avisando algo que quedó pendiente. Insiste en fijar hora para la entrevista. Mañana 1230 fuera del IES, en un lugar tranquilo	E	-
1335 a 1415	Dos alumnas piden conversar tema personal. Luego va a trabajar en la oficina de administración con una funcionaria para producir una informe/reporte para la Inspección. Dada la hora, termino la observación por hoy 1343.	E	A
1415 a 1610	M E D I O D I A		
1415 a 1430	D controla los asistentes al comedor	D	A
1610 a 1750	Hora (2) de gestión para VD solamente. Pero como son las reuniones de evaluación inicial, todos participan de ellas, por ser docentes; y, en particular, E, por su cargo, en las de 1º y 2º de ESO	E	A/P
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-8			
Lunes – Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁷⁶	Tipo ¹⁷⁷
0845 a 0935	Hora de gestión para VD (E está en clase)		
0845 a 0935	Pasa VD, me saluda – 0925- y me comenta que hoy vienen a instalar ABALAR. Esto va a provocar mucho movimiento de alumnos buscando salones disponibles para sus clases: “Temos trabajo daquela manera”. D y S también están en actividades de gestión.	D VD S	A A A
0935 a 1025	Hora de gestión para E y S (D tiene tutoría eventual, VD está en clase)		
0944 a 1008	E llega al despacho, apenas se instala y ya sale a resolver algo de gestión. El PC quedó prendido esperando la contraseña... “Hoy es un día ocupado, como ayer. Terminamos las reuniones a las nueve de la noche”. (18') Vuelve, agarra un documento y vuelve a la oficina administrativa. Otro problema a resolver. Veo sobre su escritorio un block con hojas A4 recicladas. Ahí anota la agenda de tareas. D y VD tienen libretas con hojas que son la mitad de tamaño que estas... 1006 llega una profesora con un papel para E, la busca en la oficina. Es la que maneja la biblioteca	E	A

¹⁷⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.¹⁷⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1008 a 1020	<p>Vuelve. Engrampa. Sigue con papeles.</p> <p>1009 entra el profesor de Inglés (). Siguen con un tema previo – la hoja de evaluación de los alumnos de intercambio – “ya decidirán”, dice E, “el fin de semana”. Ahora comentan más sobre casos particulares. (Me pregunto si es interés en el trabajo o necesidad de atención, por otro lado este intercambio parece ser su tema). E, en realidad, da cuerda, introduce el tema de la fiesta de despedida en Suecia. Parece que los viajeros muestran malestar porque no sale, y estuvieron trabajando en ella. Parece que los que armaron no tenían el visto bueno. Se lo plantearon a “Cristina” (¿?), pero ella dice que nunca dio el sí...</p> <p>1016 entra una administrativa (Victoria) sigue el tema de más temprano, la lista de alumnos con adaptación curricular (oigo la clasificación “exentos”). Resuelve cómo se arma y codifica la lista, es cuestión del formato del trámite administrativo. (1’)</p> <p>...sigue con . Discuten el alojamiento en Lugo, de una profesora, para cuando venga. Salen terminando la conversación, que se alarga con otro comentario. Termina. (11’) Comento. Percibo mucho entusiasmo con los intercambios de estudiantes como experiencia de aprendizaje.</p>	E	A
1020 a 1025	<p>“Ya tengo dos cosas solucionadas. Tengo que hacer más.” Se dedica a una nueva tarea. Empieza en el ordenador con el correo electrónico.</p> <p>1021 llama “ ”. “Acabo de llegar” (a su despacho). E consulta por una correspondencia. (2’)</p> <p>1024 E va al despacho de D con documentos. Empieza por informarle que la reunión duró hasta las nueve de la noche. Tratan varios temas de gestión: problemas a solucionar y novedades. Suena el timbre y siguen.</p>	E	A
1025 a 1115	Hora de gestión para D y S (VD está en clase, E tiene un puente)		
1025 a 1032	<p>E continúa reunida con D.</p> <p>1029 entra una profesora al despacho de E, y deja un documento sobre el escritorio. Supongo que sea un acta de reunión de evaluación inicial de ayer.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1030 oigo que alguien entra al despacho de D – contiguo. Informa de una novedad: un alumno invocó al D para hacer algo. D desconoce. (2’) <p>Termina el encuentro entre D y E. E vuelve al despacho</p>	D E	A A
1032 a 1038	<p>Lee actas de reuniones de evaluación inicial. Me explica que son para usar en las reuniones de padres, programadas para el 11 de noviembre.</p> <p>1035 llega una profesora sustituta (Belén) a preguntar por la titular de su cargo. E pregunta si la llamó, si no, que lo haga ella. (3’)</p>	E	A
1038 a 1049	<p>Sale a buscar a una profesora de Francés con la que tiene que hablar. Me dice que ahora tendría una reunión con la Orientadora (O), pero no está (es baja médica).</p> <p>1042 me dice que van a hablar afuera del IES. Son tres.</p> <p>1042 al mismo tiempo, viene una colega para revisar una carta de la salida de campo prevista para el jueves y el itinerario temático. Se detiene en eso. De paso la profesora le plantea que tiene que pedirle a la señora (debe ser una cuidadora/empleada de su casa) que se quede. (4’)</p> <p>1046 entra un profesor (se encuentran justo en el umbral) con problemas para conectarse a Internet en el salón de actos con el wiki (ahí está el grupo por el día para que instalen ABALAR en su salón). “Habla con VD”. Está en clase... Le presta un cable propio para que se conecte. (2’)</p> <p>Me explica que se reúne afuera porque las docentes van a tratar sobre comprensión lectora, y cómo y con qué profesores van a trabajar. Entonces, como van a valorar docentes, prefieren hacerlo en privado. E toma algunas carpetas y sale.</p> <p>Voy a ver a S</p>	E	A

1049 a 1115	<u>Comentarios grabados</u>		
1115 a 1145	R E C R E O Hoy ensaya el coro de profesores durante el recreo		
1145 a 1235	Hora de gestión para S (VD y E tienen tutorías eventuales; D, un puente, en su despacho...)		
1145 a 1232	<u>Espero</u>		
1232 a 1235	E regresa. Entra al mismo tiempo la lectora de Alemán. Parece que llegaran juntas. No creo. Solo coincidieron a la entrada. No vi a la otra profesora. Tiene una breve conversación con VD. (2')	E	A
1235 a 1325	Hora de gestión para VD y E (S tiene clase, D, un puente, en su despacho...)		
1235 a 1325	Preámbulo de la entrevista, que realizamos allí, con interrupciones varias 1238 entra una profesora por las clases de apoyo de la tarde, pues siguen las reuniones de evaluación inicial y está la pulpada. (1') 1239 llama a la bedel por lo mismo, antes de hacer un anuncio por los altavoces. (1') 1240 entra una profesora con actas del día anterior, las entrega, sale. (1') 1240 suena el teléfono. Atiende y coordina dos temas. (2') 1243 entra la bedel (Pilar) para averiguar qué aulas hay para 1º B de ESO, mañana. Lo resuelve. (3') 1245 avisa, por los altavoces, horarios de clases para las materias pendientes para hoy de tarde; y, en cuanto termina, entra una docente que sí puede estar en el IES a la hora de clase, con 1º BAC. (3') 1248 llega D para evaluar el faltante de pertenencias. Al mismo tiempo, llega una funcionaria preguntando dónde debe ir un alumno, que está perdido... D se va. "Hay que tomar una medida general" (2') E está buscando los horarios en el PC, para saber dónde está. Lo va a llevar a clase y le recomienda que aprenda el camino... Se pone al teléfono, llama a [REDACTED] (es la bedel que trabaja en la fotocopidora) para que acompañe al alumno a su clase de apoyo. (3') 1251 y ya está atendiendo alumnos que la interceptan en el pasillo. (1') 1253 llega otra profesora. Retoman un tema previo. Discuten horario de apoyo para atender casos concretos. (2') 1255 suena el teléfono. Alguien no está, le pasaron la llamada. "que llamen luego si quieren hablar con O". Toma el mensaje. Entra en detalle. Es sobre un alumno en particular. Resulta que quien llama no puede identificar al alumno. Puede ser el/la O de otro instituto. Hay un acuerdo. "De eso me encargo yo". (Especulo que puede ser una intervención conjunta por algún problema en la calle entre alumnos de diferente centro) 1313 entra la profesora de apoyo a refinar el horario, por alumnos. (1') 1319. suspendemos. E va a hacer una intervención disciplinaria en un grupo a pedido de alumnos. Escucho a E: "Sabe la profesora. ¿No se molestará? ¿Le han avisado que voy a ir yo?"	E	A
1325 a 1415	Hora de gestión para D, E, S (VD terminó su horario, pero sigue en el despacho... Supongo que poniendo al día el tiempo que me dedicó)		

1325 a 1415	Espero. 1335 retomamos la <u>entrevista</u> . Toca el timbre	E	-
1415 a 1610	M E D I O D Í A		
1415 a 1425	D controla la presencia de los alumnos en el comedor. Se van juntos varios docentes, con D y E. Hay una pulpada y son alrededor de 35. Termino la observación por el día	D	A
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-9			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁷⁸	Tipo ¹⁷⁹
0845 a 0935	Hora de gestión para VD (E tiene clase)		
0935 a 1025	Hora de gestión para E (D y VD tiene tutoría eventual; S está libre)		
0935 a 0940	<u>Viniendo de clase</u>	E	-
0940 a 0955	E llega de clase. Deja sus cosas en el despacho. Va a estacionar bien el auto.	E	-
0955 a 1000	Charla informal de buenos días. Ultima material para la salida de campo de esta tarde.	E	-
1000 a 1025	Sale al advertir que hay alumnos fuera de clase. Hay alumnos de 2º BAC en la fotocopidora. Se oye su conversación (la acústica del espacio no ayuda). Sale y les pide que bajen la voz y se entera de que faltó un profesor. Vuelve. (1') Pide a una funcionaria que ubique y traiga a un alumno de 4º de ESO. (1') Lee y contesta correo electrónico. Es abundante, 16 mensajes. Se lamenta. 1005 llega D; VD pasa frente a la puerta y saluda; un profesor entra, coordina, informa, sale. (1') Vuelve a pedir que bajen la voz. Regresa. (1') Otra vez al PC 1010 un alumno llega a preguntar dónde paga el por la salida de campo. E le recuerda que todos los pagos los recibe S. (2') 1012 una llamada (2') 1014 invita a los alumnos en el corredor a ir a la cantina, sin éxito. Pero bajan un poquito el tono. (1') Vuelve al correo. 1018 la funcionaria informa que no encontró al alumno. (-1') E va a buscar impresiones que mandó a la fotocopidora. Al regreso procesa y entrega documentos a D. 1020 VD llega para informarle qué van a hacer para el próximo intercambio de estudiantes en (uno de los programas). (2') Sale con el material fotocopiado para la salida de campo. Suena el timbre.		
1025 a	Hora de gestión para D y VD (E y S están libres, pero...)		

¹⁷⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁷⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1115			
1025 a 1030	Me comenta que está buscando ideas para el día de denuncia contra la violencia de género, que es en noviembre. Distribuye los "folletos" que preparó para la salida de campo. Puedo sustituir esta anotación por una que abarque toda la hora: "Realiza tareas de su asignatura. (5'). Tiempo personal el resto de la hora"	E	-
1030 a 1115	Se retira del IES por una diligencia personal tras una llamada. Le avisa a D. Comento. Creo que estaba prevista, pues vino en auto y la semana anterior me había dicho que iba y venía de su casa a pie. Pero... 1036 todavía está saliendo: habla con un alumno – el que faltaba de 1º BAC para el "Premio ESO"; habla con una profesora; después con una bedel – [REDACTED]. (2') 1038 finalmente se va, dice que "media hora". Voy a la sala de profesores. Comento. Encontré una revista del sindicato de profesores con un artículo que me interesa.	E	-
1115 a 1145	R E C R E O En la sala de profesores converso con alguno. Pido ayuda a uno de Matemáticas: estoy trabajando en la propuesta de "denuncia de la..."		
1145 a 1235	Hora de gestión para D y S (VD tiene clase; E está libre, pero...)		
1145 a 1154	E ya está en su despacho: PC y teléfono a la vez. 1250 coordina con alguien a la puerta del despacho (-1'); responde, acompañándolo, a un alumno. Toma una acción directa. (1') Ahora acuerda con un profesor la fecha de una prueba. Y atiende a una persona (no sé su calidad) acerca del faltante de pertenencias de alumnos de PDC, ayer. 1254 entra y sale con la chaqueta en la mano. Me dice que va a resolver algo a la oficina. Comento. Más temprano, me había preguntado qué me faltaba para terminar...	E	A
1254 a 1210	Esperando a E en su despacho. Me ha dicho que va a resolver algo a la oficina administrativa	E	A
1210 a 1235	Vuelve al despacho. Atiende a un docente. (3') Me sugiere o pregunta que O no está esta semana. Era la otra persona a quien quería observar y entrevistar. Es posible que necesite volver. Comento. Por eso estoy todo el tiempo con E, y pienso que es agobiante. Hoy, por ejemplo, solamente tiene marcadas dos horas de gestión – 2ª y 6ª - y una de clase; sin embargo, durante las tres horas anteriores realizó actividades de gestión, y cuando fue a usar tiempo propio, avisó a D con un tono que parecía de disculpa por la emergencia. 1215 nueva coordinación con una docente: están analizando en qué marco normativo incluyen la atención específica a un alumno. Hay un problema administrativo en la categorización para un reporte que debe elevarse a la inspección. Parece que el programa de gestión no prevé el caso. O descubren el problema, no la solución. Hay un comentario de E: "Cuando yo lo hacía esto no pasaba. No sé cómo lo están haciendo ahora". (Lo anoto como marca del carácter de la gestión de E. En realidad, analizando, se dan cuenta que nunca tuvieron el problema con la categorización que realizaba E porque los alumnos nunca llegaban a matricularse en el curso siguiente – eran niños gitanos que desertaban. Ahora que un alumno pasó de año, al matricularse, el sistema automáticamente le registra materias en suspenso, y no asume la adaptación curricular). El tema general es adaptación curricular y gestión. Ahora son tres docentes. A continuación resuelven horarios. 1226 llega otra colega del departamento de orientación: "Dónde saco número".	E	A

	<p>Entra. Se forman dos diálogos. El tema de E es la organización del horario para las clases que se dictan por el dpto. de orientación.</p> <p>1230 completa el tema del horario. Alguien más a la puerta, espera turno. Coordina o recibe un planteo, también de conflicto de horarios y materias. E dice que después se hace cargo. (Pienso que no desea exponer el caso en ese momento, o tiene previsto hacer otra cosa). 3'</p> <p>1233 atiende a una alumna que solicita su intervención para realizar una prueba (parece un examen, pero todavía no comprendo bien la terminología; p.e. llaman examen a un control de lectura, pero el término parece más amplio) después de la fecha programada. Ese día va al médico, o ya fue y está recuperándose y tomando algún medicamento. También invoca que otra profesora ya le cambió la fecha (entonces supongo que es un escrito o un control de algún tipo). E hablará con el profesor. (2')</p> <p>1235 entran algunos alumnos con una queja, no entiendo con claridad porque E sale con ellos y se van. Parecería que es sobre el orden en el salón y con una profesora nueva. Suena el timbre</p>		
1235 a 1325	Hora de gestión para D (VD tiene tutoría eventual y veo que está a la expectativa con la instalación en el aula de ABALAR; S, con clase; E, libre, pero...)		
1235 a 1255	<p>E está atendiendo una demanda de gestión, de alumnos, in situ. No la acompaño.</p> <p>Vuelve a las 1255, con tres docentes.</p>	E	A
1255 a 1300	<p>Reunión con los tres docentes en su despacho. Es privada. Salgo.</p> <p>1300 veo que E se retira del IES, saliendo por la puerta de la oficina Administrativa (los cuatro despachos: D, E, S, oficina, están alineados e interconectados). Los profesores siguen en el despacho de E.</p> <p>Voy a ver a VD, que más temprano me ofreció mostrarme las aulas del programa ABALAR. <u>Comentario.</u></p>	E	A
1300 a 1325	VD me muestra el aula ABALAR y el "carro" con las computadoras. Hay entusiasmo. Me despido. S es la coordinadora del programa.	VD	-
1325 a 1415	Hora de gestión para D, E (VD está libre; S, con tutoría eventual, la veo yendo y viniendo del aula donde están instalando las computadoras y una pantalla digital)		
1325 a 1415	<p>Consulta a S sobre una entrevista: no será posible. Un día más de observación no aportará nada. Me despido. Lo mismo con E. Me proporciona un ejemplar del formulario de acta de las reuniones de evaluación inicial. Es un diseño propio del centro. Pregunto por otros documentos, pero no los consigo o me refiere a D, que a su vez sugiere que los tiene E: la prueba de comprensión lectora, que fue producida por un equipo de docentes para aplicar en 1º ESO, y de la cual se sirven todas las asignaturas, el cuadro de resultados 2009-2010, que vi la semana anterior; el acta de reunión de la comisión de coordinación pedagógica, que fue el lunes (en este caso me explican que es S que la tiene que hacer). D me proporciona la de fin de año 2009-10, que vi pegada en la cartelera de la Jefatura de Estudios en la sala de profesores. D toma mi dirección de correo electrónico para pasarme los resultados, cuando estén corregidos. Y en concreto, todo el equipo está en actividades de gestión. <u>1429 estoy saliendo del IES.</u></p>	<p>D</p> <p>VD</p> <p>E</p> <p>S</p>	<p>A</p> <p>A</p> <p>A</p> <p>A</p>
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			

9.1.11 Planillas de observación IES 5

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-1			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁸⁰	Tipo ¹⁸¹
0845 a 0935	Hora de gestión para		
0935 a 1025	Hora de gestión para		
0945 a 0955	Me presenta Ana C. mi enlace, y la acompaño a D. en el Aula de convivencia (AC) asigna tarea a un alumno. El docente de guardia allí es de otra asignatura. Nota. Hay documento que debo pedir	D	A
0955 a 1020	Me introduce al IES. Me entrega el boletín que se envía a las familias (ver). Me dice que hay 1000 alumnos. Desde 18 a 2330, adultos.	D	-
1020 a 1025	Con la Orientadora () discuten un documento de acogida para nuevos alumnos inmigrantes. También un documento específico sobre... (ver el título en los documentos de IES)	D	A
1025 a 1115	Hora de gestión para		
1025 a 1050	Sigue conversación de D y O 1030 llega una docente para presentar el caso de un alumno (comportamiento). Comentan los antecedentes de dos alumnos. Advierto preocupación de las tres por la timidez de uno de ellos. (Mientras hablan, 1034 D pide fotocopias a una funcionaria) 1035 llega una cuarta. Alaban que tienen condiciones. ¿Por qué no rinden? Discuten alternativas de formación futura. 1040 llega un profesor con un comprobante de “incapacidad médica”. (2') D sale, entra. 1044 llega otra profesora. Termina el tema de los alumnos en O. Las tres – O. Isabel y Mercedes, profesoras de PT – preparan un regalo para una colega que se casó (6')	D	A
1050 a 1115	Visito y me explican cómo funciona el aula de PT. Está en clase con tres alumnos , repitiente de primero, (2º ESO) y (1º BAC) que llegaron de Marruecos recientemente y están aprendiendo Español		
1115 a 1145	R E C R E O		
1115 a 1145	Durante el recreo seguimos y me proporciona un material que trajo O. de otro centro que revisaré luego. Dice “Mondoñedo”		
1145 a 1235	Hora de gestión para		
1145 a 1235	Entrevisto a la profesora de PT . Llega un nuevo alumno al final y me retiro.	-	-

¹⁸⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁸¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1235 a 1325	Hora de gestión para		
1235 a 1245	Completo la entrevista con profesora de PT. Llega alumno a clase	-	-
1245 a 1325	Con D. Vamos al despacho de E y me presenta. Hacen comentarios de trabajo, mientras revisa documentos. A eso fue. 1300 entra la profesora de Francés y pide la lista de alumnos son suspenso. Van a la secretaría (oficina administrativa) a buscarla. Parece que hay ciertos ajustes pendientes. (5') 1305 atiende a un hombre joven del "Grupo Universidad". Por la conversación deduzco que se trata de alquiler de las instalaciones para alguna actividad, viene a pagar. Tienen una conversación por nuevos horarios disponibles. Entrega carta-recibo. Se va. (5') 1310 un alumno expulsado. Lo manda al aula de convivencia. (Menos de 1'). Entra un docente por una consulta administrativa que resuelve. (Menos de 1') Ahora acuerda lo dicho al alumno con alguien, que no veo. Sigue con papeles. 1315 entra O, D me coordina una entrevista para mañana miércoles. Informa sobre un trabajo en curso. Se retira. (5') Al mismo tiempo, D hace coordinaciones telefónicas. Me dice que llevará unos trámites para su casa, porque acá entra y sale mucha gente. Sigue al teléfono y explica que S no le da dinero, para excusarse, y no sé qué le dicen, pero ella responde que conoce bien sus finanzas (en otras palabras).	D	A
1325 a 1415	Hora de gestión para		
1325 a 1359	Me explica la organización de la inspección. Comento. El Consello tiene cuatro Jefes Territoriales, uno por provincia. Es una designación directa. Su oficina está en el edificio de la Xunta (Ronda da Muralla), en Lugo. Debajo hay 15 inspectores, uno es elegido por el Jefe Territorial y está a cargo de los demás. Cada uno de los otros 14 tiene unos centros de Lugo y otros de otras localidades bajo su supervisión. En el caso del Politécnico, el inspector supervisor tiene solo centros de FP. Parece que está especializado. 1335 llega un profesor que lleva la página web del IES con una profesora que coordina la biblioteca, y le está pidiendo ayuda para un espacio que tiene en la página. Se concentran en el PC de D. 1340 D atiende un pedido de certificado (pienso que se trata de una escolaridad). Ya lo están haciendo o trayendo para su firma de la secretaría. (2') Ahora los tres están discutiendo sobre un blog para la biblioteca. 1346 se suma otro profesor (es VD pero no me lo presentan) a la discusión. 1349 vuelve el joven del certificado y D lo firma. El joven se retira. (1') Hay un preacuerdo con la biblioteca. Ahora se forman dos diálogos. 1358 se retiran los dos profesores que trabajan sobre la web. 1359 sale con la profesora de la biblioteca y va a controlar al alumno castigado. Comento. Cuando los alumnos son enviados a D los pone a estudiar en una sala de reuniones: mesa más ocho lugares, que tiene un cartel "Tutorías" y es el lugar oficial para recibir a los padres, y para esto. Vuelve al despacho y da por terminada la mañana. Se retira.	D	A
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-2			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			

Hora	Actividad	Tit ¹⁸²	Tipo ¹⁸³
0845 a 0935	Hora de gestión para		
0845 a 0935	<u>Entrevista con O</u>	-	-
0935 a 1025	Hora de gestión para		
0935 a 1025	Sigo con O que me facilita material y <u>documentos</u> que está produciendo para el IES	-	-
1025 a 1115	Hora de gestión para		
1025 a 1055	Con D. acompaña al aplicador de una encuesta sobre drogas en todo el IES. Ya visitó algunos grupos, estamos con 4º ESO y 1º BAC	D	A
1055 a 1058	D con E coordinan, mientras E busca datos del tema. D le deja la tarea	D	A
1058 a 1115	D Me presenta a VD y quedamos en una entrevista preliminar general. Para conocernos. Es profesor de primaria y licenciado en derecho. Sus hijos están – al menos el/los pequeños – en el Colexio [REDACTED]	-	-
1115 a 1145	R E C R E O (en el despacho de VD, que comparte con S – detrás de la consejería y al costado de la oficina administrativa - ni se oye el timbre, que no es un timbre, sino una tonada)		
1115 a 1145	Seguimos con comentarios generales sobre la gestión. Me sugiere que con directores de carrera la gestión podría ser más provechosa. Alude a que los profesores no se sumen a las iniciativas, o algo similar. Cree que la autoridad de un directivo permanente, en oposición a uno elegido por un término, podría cambiar eso. Y necesariamente le contesto elípticamente que su pretensión es que todo quede como está, y solo cambie la relación de autoridad. Yo creo que ese cambio afecta todo el sistema. Soy tan elíptico que me dice que no le entendí. En realidad, intento no traspasarle mi discurso y que después me conteste con él.	-	-
1145 a 1200	Sigo con VP. Comento. Lo que trato de no decirle es que si el directivo pasa a ser autoridad legal obedecida, de inmediato se regulará su ámbito de control y sus límites, y los profesores subordinados rápidamente se colocarán fuera de ese ámbito. Además de que la docencia es un servicio personal y no hay forma de obligar a la voluntad, una vez que el docente entra y cierra la puerta del aula detrás de sí.	-	-
1200 a 1220	Entra el profesor de Música con un presupuesto para un viaje a Madrid. 1205 llega otro docente con resultados de una competencia. Trae fotos que luego van a cargar en la web. Ven algunas. (4') Continúan evaluado presupuestos, incluyendo gastos que van surgiendo y cuánto se pedirá a los participantes. Llegan al número. VD comienza a redactar la carta para las familias. Lo dejo en esa actividad	VD	A
1220	Recorro los despachos. VD está con la carta a las familias; D está sorteando los integrantes de la Comisión electoral para la renovación parcial del CE; E	D VD	A A

¹⁸² Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁸³ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

a 1235	coordina por teléfono; S dice que se va a clase (supongo que es la próxima hora y está preparando algo, o advierte que le pasen lo que necesiten ahora porque no va a estar; no sé) Voy al aula de PT para devolver el CD que me prestó durante la entrevista, ayer. Espero que termine la clase. Entrego y vuelvo con D.	E S	A A
1235 a 1325	Hora de gestión para		
1235 a 1305	D está coordinando, no entro al despacho. En cambio, voy a visitar a un alumno "castigado" en la sala de Tutoría, que conocí en el Aula de Convivencia ayer (■■■■). Allí nos vemos con D cuando va a controlarlo.	D	A
1305 a 1325	Recorriendo el IES, D tiene una charla en el hall con una docente. 1315 visita al alumno castigado y lo orienta en su despacho. (5') 1320 recibe noticia de la elección de delegados. (1') 1321 firma correspondencia que trae S. (2')	D	A
1325 a 1415	Hora de gestión para		
1325 a 1415	Trabaja en el ordenador, hace unas correcciones y conversamos. Insiste en escuchar mis opiniones y caigo en la tentación. "¿Tú ves en algún centro de mil alumnos que el director esté haciendo esto? ¡Me tiene loco esto de la disciplina!" Me cuenta que 35 profesores son exclusivamente de secundaria, ESO y BAC; y que tiene dos grupos en cada curso de ESO además de un PDC en 3º y uno en 4º. Aparte y ya dentro de la FP, un grupo de PCPI Programa de Calificación Profesional Inicial, para alumnos mayores de 16 años que no completaron la ESO. Exactamente igual a los cursos básicos del CETP, sin lengua ni matemáticas. Todo mientras trabaja con documentos o los ordena.	D	A
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-3			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁸⁴	Tipo ¹⁸⁵
0845 a 0935	Hora de gestión para... Llegué antes que D, voy a sacar fotos del hall a la entrada, de la antesala de la dirección, de las dos salas de profesores (1-2-3-4-5-6-7-8-9-10)		
0845 a 0935	Llega y mientras entra va dando directivas. 0855 se va a organizar grupos donde faltan dos profesores. Hay profesores de Guardia, pero tienen tareas específicas para esta hora y ya asignadas. Comento. Creí que era tarea de E. Al mismo tiempo está resolviendo el caso de una niña musulmana que quiere entrar a clase de religión con sus compañeros. Comento. Es Zineb o Sineb. Según mi percepción, no entiende nada de Español. Me dijeron que sabe Francés. Y ante la perspectiva de caer en manos de otro docente, supongo que prefiere estar con sus compañeros. 0905 Recoge a la alumna de la clase (1') se la lleva en su recorrida... 0910 notifica a la alumna sorteada que integra la Comisión Electoral. Ya tiene que resolver que la alumna no estará en la ciudad – por una actividad complementaria – el día en que se constituyen, o sea, mañana. Bueno arman todo y después se firma... (2') 0912 llega a otro salón donde hay una profesora de guardia. (2')	D	A

¹⁸⁴ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁸⁵ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	<p>0915 notifica a un profesor en su clase, que integrará la Comisión Electoral. (1')</p> <p>Estamos recorriendo el IES (11-12-13-14-15-16-17-18-19- 20), y al mismo tiempo va dando respuestas a temas que están en progreso con los profesores que va encontrando.</p> <p>Le explica a la alumna que hablará con su tío sobre el tema de la clase de religión y la devuelve al aula. Comento. Se fue convenciendo por el camino. Al final me dice que es más bien historia de la religión. Más tarde leí el boletín del centro y tiene tres espacios a la misma hora, a elección de las familias: religión específica, historia de la religión, atención educativa.</p> <p>Seguimos de recorrida</p>		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		
0935 a 1025	<p>Estoy conociendo parte de las instalaciones. Es grandísimo. Me dice que en la última planta hay un apartamento ambientado como oficinas para el vivero de empresas y que el salón de actos me va a impactar. Comento 1. No me mostraron las instalaciones en [REDACTED].</p> <p>[REDACTED]. Comento 2. A cada alumno que se cruza lo llama por su nombre</p> <p>0945 llegamos a la secretaría para imprimir la selección de la Comisión Electoral y publicarla. (5')</p> <p>0950 coordina con S un trámite de alguien que no identifico. Parece previo. (9')</p> <p>Me dice que va a preparar la clase o material para la clase que tiene en la próxima hora, pero... O le pide que se una a la reunión...</p> <p>0959 se entrevista con los padres de un alumno ([REDACTED] – que conocí en el aula de PT, en martes), ya estaban con O desde antes. Parece que tomó a alguien por el cuello en un altercado. Comento. El incidente ocurrió en o subiendo al autobús escolar. En esta instancia con D, el alumno participa de la reunión. Espero haciendo notas.</p> <p>1022 sale, encuentra a una profesora, que atiende. (3')</p>		
1025 a 1115	Hora de gestión para... D está en clase		
1025 a 1115	<p><u>No realizo observación.</u> Voy al Ayuntamiento por un trámite (boletos y certificado de empadronamiento)</p> <p>D va a clase. En el camino atiende un problema que le plantea una profesora, y recibe otras novedades. Usa el teléfono, entra alguien más, no termina de marcharse.</p>	-	-
1115 a 1145	R E C R E O pero...		
1115 a 1145	<p>D está llegando de clase (estoy a la puerta de su despacho, atento, sentado en la sala de profesores)</p> <p>1120 entra E al despacho; salen los dos. Comento. Hay gran ambiente en la sala de profesores, D me explicó que muchos están haciendo un curso de Inglés en el propio IES, en su tiempo, de tarde. Así que todos practicando y consultando. Son pocos, creo que en el recreo van a la cantina o salen del centro, aunque no vi bares cercanos. Hay que ir hasta [REDACTED], casi dos cuerdas. Voy al despacho</p> <p>1130 D llega un alumno de PCPI (David, 16, futuro padre, la novia 18 vive en casa del chico): conflicto de disciplina, por conflicto con la chica. Atiende el problema. "Que me dijeron... que dice... que voy a". El rumor había corrido. Los demás estaban esperando la pelea en la terminal del autobús escolar, para grabarla... Se reúnen D y VD para decidir. Comento. El tema es externo,</p>	D E	A A

[illegible]

1235 a 1244	<p>Entra al despacho con un profesor y consulta el PC para darle información (se trata de un docente nuevo)</p> <p>1238 entra S trayendo un documento que requiere la firma de D. Intercambian novedades. (1') Sigue con el docente nuevo. Se retira. (4')</p> <p>1241 firmas, y mientras, una docente el formulario de parte de incidencias (formulario de observaciones de comportamiento de los alumnos). (-1')</p> <p>1243 entran alumnos a consultar sobre un evento próximo. (1')</p>	D	A
1244 a 1255	<p>A recorrer. Con E – en su despacho contiguo a D – y con un profesor (Luis, que es el Jefe o coordinador – todavía no sé qué usan – del depto. de Educación Infantil). S se acerca para entregarle documentos a D. Están tratando de resolver un tema de conectividad en el/los salones de FP de Ed. Infantil. Sigue viaje, llevándose al profesor.</p> <p>En el despacho de VD y S, se arman dos diálogos VD y el profesor; D y S.</p>	D VD E S	A A A A
1255 a 1258	<p>D y E le muestran al padre que está esperando arriba en la antesala, un parte de incidencia de su hijo, y lo dejan a la espera de la tutora. Sin embargo, noto que E le pone paños tibios: “son adolescentes”, como que es una conducta esperada. No sé si desacredita al docente o le salva el pellejo al alumno porque conoce al padre o percibe alguna medida drástica.</p>	D E	A A
1258 a 1325	<p>En el despacho de D, firmas.</p> <p>1259 llega un docente con un planteo de trabajo. (1')</p> <p>1325 Siguen firmas y alternando, coreo electrónico.</p> <p>1310 coordina con O dirección de correo de su departamento y un caso particular; y otro; y otro. Cambian de tema y justo recibe la llamada de una madre que vendrá a entrevistarse mañana (creo que es la mamá de Alberto, un alumno de PCPI). Retoman un caso de riesgo de abandono. Me explica la diversidad de alumnos que proceden de los dos CEIP adscriptos, que son muy diferentes (<u>ver ficha</u>). Mientras suena el tono de cambio de hora, que no se oye.</p>	D	A
1325 a 1415	<p>Hora de gestión para...</p>		
1325 a 1400	<p>Continúan D y O</p> <p>1330 llamada de trabajo. (2')</p> <p>1332 atiende a cuatro alumnos por material fotocopiado para trabajar. Interesante: traen diferentes versiones del mismo discurso de la profesora. El que es repetidor – [REDACTED], hermano gemelo de [REDACTED] – propone la versión más coherente y clara. (2')</p> <p>1335 una docente denuncia que algunos alumnos están comprando y vendiendo artículos diversos entre ellos (parece que pulseras, no entendí si lo mencionaron). (2')</p> <p>1338 un docente ([REDACTED], del FPCM de Mecánica, Control numérico) entra a plantear/informar su asistencia a un curso en Vigo patrocinado por la Xunta y en el que fue admitido. D llama a la inspección porque hay duda con los días que se justifican y cómo. También llevará tres alumnos. De paso trata el tema de un alumno. Resuelven. (10')</p> <p>Hay muy buena afinidad (debe ser el carácter general del profesor que ha vivido en Argentina muchos años). Sigue informal. (7')</p> <p>Se suma VD. Mientras, D coordina por teléfono y ahora en el PC, para terminar la actividad del día. (2')</p> <p>Se retira porque vuelve a las 16, para las reuniones de evaluación inicial de 3º y 4º de ESO</p>		
1400 a 1415	<p>Eduardo, el profesor de Control numérico, me muestra parte de los talleres, empezando por una vitrina museo con trabajos desde el origen del instituto. <u>El logo es idéntico al de la UTU...</u> Mañana visitaré su clase mientras D se entrevista con el inspector en la Xunta (Lugo).</p>	-	-

	<p>NOTA. El Aula de convivencia</p> <p>En lugar de suspender al alumno y que esté en su casa haciendo nada, hay un programa, dispuesto por la Xunta, por el cual el alumno es separado de su grupo a aquella aula, con tarea asignada por el docente de la hora de clase respectiva. Hay un docente de guardia (G) cada hora (período/clase/turno) que se hace cargo del salón/aula. Allí el alumno tiene oportunidad de reflexionar sobre estar aprendiendo solo - aunque haya más alumnos que pueden ser de diferente grupo - o entre sus compañeros. Si hay probabilidad de inestabilidad en el AC, al juntar dos o más alumnos en particular, se separan y van a la dirección, a una sala de reuniones contigua al despacho del Jefe de Estudios. Los docentes de</p> <p>Guardia: cubren las ausencias; atienden el AC; recorren los pasillos (edificio laberíntico); otras actividades</p>		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 4-4			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁸⁶	Tipo ¹⁸⁷
0845 a 0935	Hora de gestión para... (D está reunida con el Inspector en el edificio de la Xunta en Lugo. Posiblemente tome toda la mañana)		
0845 a 0935	Observo la clase de Control numérico en el FPSM de Mecánica		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		
0935 a 1025	Observo la clase de Control numérico en el FPSM de Mecánica		
1025 a 1115	Hora de gestión para...		
1025 a 1115	Observo la clase de Control numérico en el FPSM de Mecánica en la recorrida por el taller con cruzamos con otros grupos de otros cursos. Está el grupo del Programa de Calificación Profesional Inicial (CPCI)		
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para...		
Hasta 1215	<p>D conversa con VD las <u>novedades de su encuentro con el Inspector</u>. Una propuesta de educación a distancia de FP que no fue divulgada a los institutos, se está poniendo en práctica sin haber tenido oportunidad de estudiarla. No sé cómo afecta al centro, es el tema principal de conversación. Y lo mismo con el curso en Vigo a donde fue aceptado un profesor de FP (Eduardo) con tres alumnos. El tema general parece ser que se actúa directamente desde la Xunta sin pasar por las direcciones, que se enteran tangencialmente, cuando estas decisiones y eventos afectan directamente la gestión.</p> <p>D prepara la correspondencia para convocar a las elecciones y renovación parcial del CE. Manda hacer las copias y ensobrarlas en la conserjería.</p>	D	A

¹⁸⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁸⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1215 a 1231	Despacho de D. Coordina telefónicamente con el director de otro IES () acerca de un tema pendiente y surgen otros que tienen en progreso. (10') 1225 entra un profesor con una novedad: un alumnos que está haciendo acuerdos y sucesivos de comportamiento infructuosos ("No pueden con él"). (1') 1228 atiende la llamada telefónica de un padre o madre. (3') Ordena documentos pendientes de las reuniones de evaluación inicial de la tarde anterior (de 1630 a 21 aproximadamente, se extendieron mucho)	D	A
1231 a 1235	Salimos a tomar un café y a repartir las convocatorias para la elección en el Consello Escolar. Cuando salimos de la cantina, contigua a la sala de profesores que tiene ordenadores, una profesora le sale al cruce para denunciar un incidente. Según entiendo se retiró del aula conmovida, y se hizo cargo una profesora de guardia. En el camino le va dando detalles. Comento. Primero que salió de la clase porque no pudo con los alumnos. Segundo. Que no se informó a E, sino a una colega – supongo que de guardia. Tercero. ¿Porqué ahora se le informa a D cuando la ve pasar?	-	-
1235 a 1325	Hora de gestión para...		
1231 a 1325	Está distribuyendo la convocatoria y empieza por el salón del incidente denunciado. D tiene interés en presentar el tema especialmente en 1º de ESO "Son los alumnos que van a estar más tiempo en el instituto y sería bueno que los padres participen. Los de 4º ya no vienen".		
1325 a 1415	Hora de gestión para...		
1325 a 1345	Sigue la entrega de convocatorias. Regresa a su despacho con un tren de alumnos incorrectos que van a estudiar en la sala de tutoría que está en el piso de la dirección. Son seis o siete del mismo grupo. Más uno, que dice no hizo nada, en el incidente. Su fama lo precede. Queda en un sillón de la antesala.		
1345 a 1415	D está en su despacho en tareas administrativas, documentos, trámites. Estoy con el alumno que dejó sentado en la antesala, conversando, para enterarme. Está repitiendo primero. Me dice que los dos que tuvieron el entredicho – un varón fornido y una niña grande morena – siempre "se andan diciendo cosas. Ella le dice gordo y él le dice negra".	D	A
1415	Salimos juntos del centro hacia . El lunes tiene clase a primera. Nos encontramos 0935. Comento. Esta observación es muy generosa y me proporcionan información, y al mismo tiempo casi no he cruzado palabra con los demás miembros del equipo de gestión. Debería reflexionar si necesito equipos de dirección, a alguno en particular o más bien a las personas relacionadas con el dpto. de Orientación, la Comisión de Coordinación Pedagógica, los Programas de Diversificación Curricular; en fin, lo que parece que trabaja para buscar caminos alternativos de éxito escolar y cumplimentación de la educación obligatoria.	----	----
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-5			
Lunes –Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁸⁸	Tipo ¹⁸⁹

¹⁸⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁸⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0845 a 0935	Hora de gestión para... (D está en clase de FOL: Formación y Orientación Laboral)		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		
0935 a 1025	<p>Estoy en la sala de profesores esperando a D, atento a su puerta, que tengo a la vista. Llega 0959.</p> <p>0950 entra al despacho con una docente. Vienen tratando un tema administrativo...</p> <p>0951 entra un conserje (sospecho que algunos alumnos de algún curso estaban esperando a alguien que no está y hablaron con el conserje), D llama por teléfono a un docente, por una clase o eso entiendo. "¿Qué hacen los alumnos?" Queda resuelto. Sale el conserje con la respuesta. Vuelve a la conversación con la profesora. (2')</p> <p>0955 ahora es un alumno el que viene por la respuesta. Se la da y se va. (-1') continúa la entrevista anterior. El tema parece ser rendimiento de alumnos o de un alumno en particular. También está incluida la actitud. En el tema aparecen las opciones del IES; o sea, parece que están discutiendo alternativas de formación para este alumno/a, de acuerdo a lo que está mostrando o perciben que puede hacer. Comento. Me recuerda a la experiencia con la directora de la [REDACTED] en Montevideo, [REDACTED]</p> <p>Salen caminando, la acompaña hasta la puerta del IES, de camino a la oficina. (15')</p> <p>1005 le dice al conserje que retire una calcomanía de un vidrio exterior. Entra a la oficina.</p> <p>1006 con S. varios trámites. Intercambian novedades. Se abocan a un tema de gestión a partir de un mensaje (¿de la Inspección?). Parece relacionado con la organización del horario de un curso, dentro del DOC (Documento de Organización de Centro) elevado a la Inspección. Mientras,... llega la profesora sustituta de Francés (probablemente la titular demorará en regresar, hay una intervención quirúrgica importante). D tramita la salida de de correspondencia: sello, registro, pide, hace, en la oficina.</p> <p>1010 una docente con novedades, coordinaciones, informe. Sale. (-1') Sigue la salida de correspondencia.</p> <p>1015 coordina por teléfono desde la conserjería. (-1') Vuelve al tema original con S.</p> <p>1016 Parece que en el DOC no coincide la organización del horario con el currículo del curso. De eso trata del mensaje. S y D están revisando en el ordenador.</p> <p>1020 llama a un profesor (Carlos) para ver si puede adelantar sus clases en un curso de adultos esta tarde, de las tres últimas a las tres primeras, desde las 17. El otro profesor está enfermo hoy seguro, después verán si mañana también o cuántos días, según el parte médico. Comento. ¿No son temas de E? Amplío. La estructura de horas, el DOC, parece cosa de E. Y ordenar un horario del día, parece igual. Por lo menos eso hacían los Jefes de Estudio en otros centros. ¿Problemas de delegación? D me había planteado el día 1 que a veces resulta más práctico resolver en el ordenador, que mandar hacer a un administrativo. Pero creo que esto no es lo mismo.</p>	D S	A A
1025 a 1115	Hora de gestión para		
1025 a 1055	<p>Siguen.</p> <p>1026 atiende el teléfono de S. (-1')</p> <p>1027 un conserje avisa que alguien al teléfono informa que no puede asistir a</p>		

	<p>una reunión con D y propone un nuevo horario, que no le sirve a D. D la llamará. (-1')</p> <p>1028 entra un profesor, viene por un libro para el curso de Inglés a docentes. S se los entrega y cobra. D está hablando por teléfono, cerrando el tema. Además están tratando el caso particular de un alumno que no cumple dos pautas del reglamento, faltas y rendimiento, o algo así, y no aprobó un curso.</p> <p>1032 una profesora trae a una alumna que quiere tomar un medicamento, porque se siente enferma. D plantea que medicamentos no: se queda así, o se llama a la casa para que vengan por ella. D llama, nadie responde. Se queda en clase. Al conserje: si llama la mamá, que la pasen. (3') Siguen buscando en el ordenador.</p> <p>1036 entra un profesor, hablan de casos específicos de alumnos. Es Pepe, el profesor coordinador en el Consejo Gitano. (4') D me explica que solamente tienen dos alumnos gitanos y que cumplen adecuadamente. Comento. Encontré en Internet el origen de la palabra gitano. Es un pueblo peregrino que arranca desde la india, recorren hasta llegar a Egipto, de allí a Europa/España, donde con nombran "egiptanos" por su procedencia y de allí al término gitanos, un paso. S y D retoman el tema original. Al final llegan a una comprensión del problema: el horario está bien, pero incluyeron el currículo de un curso anterior, que tenía diferente carga horaria en materias con el mismo nombre.</p> <p>1048 atiende una llamada, o llama, no lo vi. Todo el tema es "metimos la pata". Explica por teléfono mirando el DOC juntos.</p> <p>1054 entra la profesora sustituta de Francés, para ver a S.</p> <p>D llega a un acuerdo, va a mandar la información por correo electrónico. Corta. (7')</p> <p>Sale hacia su despacho.</p>	D	A
1055 a 1115	Se entrevista con tres alumnas en la sala de tutoría	D	A
1115 a 1145	R E C R E O Pero...		
1115 a 1120	Atiende a la profesora de Francés sustituta. Baja con ella al despacho de S, donde dejó una carpeta con material de la titular, para la sustituta. Comento. De nuevo me pregunto si no es un trabajo para E, que de hecho ha llegado a hablar con S de otros temas	D	A
1120 a	<p>Están D, S, E; y D informando a E del tema de la mañana; y, de la enfermedad de la profesora y cómo llamó al otro para adelantar la clase. Comento. Las novedades van al revés.</p> <p>1123 entra un profesor a hablar con D y acuerdan el horario de una entrevista (me parece que es el profesor sorteado para la Comisión Electoral). (1')</p> <p>Siguen D, E, S, discutiendo y tomando posición sobre un tema de gestión.</p> <p>1126 sale E con tarea. Siguen D y S con más coordinaciones. Terminan. D sale. Y, de paso por la conserjería, vuelve la alumna afiebrada (¿?) según la profesora de Educación Física.</p> <p>1128 Llama. Ahora sí encuentra gente en la casa. Vendrá una tía por ella. (1')</p> <p>1130 Seguimos a la cafetería hasta 1145</p>		
1145 a 1235	Hora de gestión para...		
1145 a 1155	En la sala de profesores contigua a la cantina, con la profesora de Francés sustituta. ¿Charla de inmersión? Además de proporcionarle información del curso. Parece inmersión. Comento. Me pregunto si es actividad de E.		

1155 a 1235	<p>Hacia el despacho. Por el camino: avisan de una cisterna rota, hace llamar a un ordenanza para que se haga cargo; le piden un dato, que proporciona; le informan sobre pruebas de evaluación para alumnos en suspenso en Lingua Galega, llegan hablando de este tema al despacho. Va a convocar una reunión de repetidos de 4º de ESO, prácticas; el examen será una selección de esas prácticas.</p> <p>1200 entra O, hay una transición como natural, y pasa de un diálogo al otro. Plantea una opinión/diagnóstico de un alumno de PCPI (Christian) con quien estuvo trabajando previamente. Siguen tratando sobre otro/a alumno/a y se incluye el contexto familiar (padres se han separado, nueva compañera, más joven, viven todos juntos, rechazo). Además, buscando antecedentes, informes previos, lo que viene del CEIP, informe confidencial de Orientación anterior, etc. Comento. Muy interesante todo el esfuerzo. D informa a O la historia de vida del alumno/a, y trata de ubicar por teléfono a la psicóloga/psiquiatra (¿?) de la unidad especializada que lo/la trató durante el curso anterior.</p> <p>1212 entra VD, avisa que sale y en el camino, encontró y trajo cuatro alumnos escondidos que no entraron a clase con el profesor... que no les permitió entrar tarde. Los repartió por distintos salones, uno quedó en la antesala de la dirección. Comenta que ya se escondieron la semana pasada, pero ahora no funcionó porque los encontraron. Y todos los comentarios de que lo hacen a propósito para no entrar. Sale VD. (2')</p> <p>1215 llama a una mamá por el examen de Lengua Galega de su hijo y la orienta según lo conversado con la profesora, para que pueda ayudarlo/exigirle, para que salve el examen.</p> <p>1216 entra el conserje con documentos. Espera. D empieza a firmar, mientras escucha. Corrige, da directivas, resuelve. Sale el conserje. (4')</p> <p>1120 Continúa la conversación y ahora cambia de objeto: algo de un concurso, parece.</p> <p>1134 termina la llamada y va a llevar a la profesora de Francés sustituta al grupo de 1º de ESO donde será tutora. Sigue acercándole documentos</p>		
1235 a 1325	Hora de gestión para...		
1235 a 1300	<p>De camino al aula se encuentra al profesor que no dejó entrar a los alumnos por llegar tarde. Le explica que no pueden quedar fuera del aula, o por su cuenta. El profesor explica que por dos días llegaron 14 minutos tarde. Dice que los mandará al Aula de convivencia. (4')</p> <p>1239 entra al aula de 1º y presenta a la docente. Habla con severidad y tono fuerte. Entró rezongando y con advertencias hasta de suspensiones.</p> <p>1245 de camino al despacho – juntando residuos a la papelera – hace comentarios. (3')</p> <p>1248 en el despacho atiende a miembros de la Comisión Electoral...</p> <p>1249 llaman por teléfono para una consulta de subsidios y seguros de estudiantes de FP. (2')</p> <p>Sigue con la Comisión Electoral, orientando. Firman el acta. Manda hacer copias. (6')</p> <p>1252 entra E, D le informa de la conversación con el profesor anterior sobre el ingreso a clase. Discuten sobre un plano, el Plan de Evacuación, que estaba armando E. ahora sobre reunión de evaluación inicial de mañana. Llamada al móvil, que atiende. Son las 1300</p>	D	A
1300 a 1325	Salimos a repartir convocatorias a la elección del Consello Escolar. En el camino va resolviendo otros temas que le van presentando. Último grupo. Esperamos el timbre para no interrumpir el remate de la clase (mi idea). Nota. En esta espera, D me dice que es su último año y quiere dejar las cosas bien. Se refiere al plan de evacuación, para el que está tomando un curso, aunque el IES ya	D	A

	tiene plan. Le pregunto si no se va a postular, me dice que eso depende de lo que decidan los otros.		
1325 a 1415	Hora de gestión para...		
1325 a 1332	Entrega las convocatorias, sale. (2') De camino al despacho le muestra a la profesora de Francés sustituta en qué consiste y dónde se realiza la Guardia de Corredor. (5')	D	A
1332 a 1350	De camino al despacho, dos coordinaciones. Trámites administrativos en la oficina. Recoge a E por el camino. 1340 con E discute sobre la actitud de una profesora con un grupo de FPCS (Formación Profesional Ciclo Superior). Parece que se queja de la falta de respeto de los alumnos. Los demás docentes no reconocen ese problema. Algunos alumnos han planteado que la docente tiene preferencias y las evidencia en el trato en clase. Un problema pendiente. D va a traerla en el recreo, mañana. Se va, por hoy.	D	A
1350 a 1415	Sin actividad de D	-	-
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-6			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁹⁰	Tipo ¹⁹¹
0845 a 0935	Hora de gestión para... (D está en clase de FOL: Formación y Orientación Laboral)		
0900 a 0935	D llega al despacho. Primera novedad: una baja por el resto de la semana, al menos. Un profesor de FPCS de Educación Infantil... (5') Ahora se aboca a buscar antecedentes y documentos para cumplimentar una lista de requerimientos de la Inspección sobre alumnos y cursos de FP, antes de fin de mes. Empieza por controlar el contenido de un CD con programas de CM y CS 0925 llama a un docente (Ramiro) para traducir archivos .docx a .doc. (5') 0930 va a la oficina administrativa por más ítems de la lista.		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		
0935 a 1025	Mientras, E ha llegado y entra al despacho de VD y S – que no están – donde ojea y hojea el diario por un par de minutos y se retira. Comento. ¿Delegación, distribución de tareas y responsabilidades? D me dijo ayer que el director es el responsable último. Creo que es su explicación para abordar las actividades que observo. 0945 en la oficina administrativa, una coordinación telefónica en relación a la matrícula de un estudiante, para que no pierda la posibilidad de reinscribirse, o algo así entiendo. (4') Sigue seleccionando documentos y fotocopiando, para armar la colección que debe elevar. 0952 atiende una llamada en su móvil. (1') 0953 una funcionaria la consulta porque parecen incongruentes los datos de una ficha que imprime a pedido de una madre el teléfono. D lo aclara (me parece que es una familia de inmigrantes colombiana). (2') 0955 el profesor (Ramiro) trae y entrega a D un CD con los archivos pasados a	D	A

¹⁹⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁹¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	<p>.doc. Al mismo tiempo una funcionaria le pide la firma en unos documentos – “Cuando pueda”. (1’)</p> <p>0956 continúa con la lista de requerimientos y en el grupo – está D en la oficina administrativa con las cuatro funcionarias administrativas – surge una conversación social sobre una alumna que parecen conocer y a su madre/familia. Algo de familia desestructurada, nueva pareja de la madre, pero sin hijos. Preocupación por el destino/suerte de la alumna.</p> <p>1000 vuelta a los antecedentes para la inspección</p> <p>1005 entra E y ajusta el control digital de la calefacción. Busca a VD y S que no está. Mira el movimiento y sigue. Se retira. (4’)</p> <p>Voy detrás de E, D seguirá aquí trabajando para avanzar en la lista.</p>		
1010 a 1025	<p>Con E, va a mostrarme el Salón de Actos. Llega S, novedades mutuas. Acordamos una entrevista para después del recreo, la próxima hora tiene clase.</p> <p>1012 el conserje/bedel plantea un problema con la caldera de la calefacción. Va a mostrarle. Es junto a la entrada al Salón de Actos. Resuelve. Enseña al bedel. Me muestra el Salón – saco fotos (1-2-3-4-5-6). Vuelve a su despacho</p>	E	A
1025 a 1115	<p>Hora de gestión para</p>		
1025 a 1115	<p>Vuelvo a la oficina. Están D, VD, S en el despacho de VD y S. están revisando cuentas.</p> <p>1040 cambian el tema. Otro problema. Parece que buscan un par de depósitos insignificantes que alguien (algún supervisor) pide explicar. Comento. ¿Intereses? ¿Saldo de una devolución, un pico? Saltan en la conversación a varios temas.</p> <p>1045 Sale VD, siguen D y S. entiendo que se trata, en general, de ausentismo/abandono/rendimiento de alumnos. Y se deriva a otro tema más que d está considerando. Al final es qué hacer usando la normativa para obtener el mejor resultado en un caso particular.</p> <p>1049 una funcionaria le avisa a D que ya hicieron parte de los papeles y “me voy a tomar un café y luego te hago esto”. D explica que estos requerimientos son porque la Inspección quiere controlar lo que hacen en el IES y en otros, con la FP. (1’)</p> <p>Sale para la fotocopidora (3’), y vuelve al despacho de S con un paquete que acaban de entregar. Son más libros de Inglés para el curso a los docentes – parece que cada cual paga sus libros. (2’)</p> <p>En la oficina me muestra la pila de solicitudes de beca. Y comenta el tiempo que insume. (1’) Comento. Los estudiantes deben presentarse a través del IES, que verifica toda la documentación requerida, que va adjunta. Luego envían las solicitudes y pierden de vista el resto del trámite. Y si bien es un ejemplo de ventanilla única, también es una transferencia de recursos del IES a la seguridad social o a quien sea la organización que administra el programa de becas.</p> <p>Vuelve a la fotocopidora a esperar más papeles.</p> <p>1057 hay un profe y le hace una consulta. D explica. (2’)</p> <p>Sale de la conserjería/fotocopidora hablando con O, rumbo al despacho. (1’)</p> <p>Se reengancha con el profesor anterior, - de FP - que necesita una sala con ordenadores para su clase y un par de programas específicos. Comento. Es el curso de electrónica o de electricidad, no pude entender. El tema es cómo se canaliza o no se canaliza la necesidad.</p> <p>D orienta al profesor (parece nuevo) hacia E, para una parte (instalar dos programas) y revisa el horario para ver qué salón con ordenadores estaría disponible: el 203. Nota. Es notable que el docente “pelee” por tener su clase informatizada; y, para hacer simulaciones con el software adecuado.</p> <p>1106 se retiran. Pronto. D sale rumbo al despacho de E y vuelve. No halla lo que busca. (1’)</p>		

	<p>Me explica que 1115 tiene una reunión del dpto. de Orientación – va como profesora de FOL – y que el tema es la guía para los tutores (el documento que preparó O la semana anterior)</p> <p>1110 entra un docente para consultar por un trámite del Consello Escolar. (1')</p> <p>D está trabajando con los programas que ahora tiene en formato .doc.</p> <p>1114 avisan por teléfono que están prontas las fotocopias: “Yo bajaré después del recreo, porque hay que volver a guardar los documentos”. (-1')</p> <p>D sigue en el ordenador, redactando correo. Va haciendo marcas en la lista de requerimientos del Inspector, que a su vez lo remitirá a la Xunta.</p> <p>1118 D va a la reunión, yo a buscar a E para una entrevista.</p>		
1115 a 1145	<p>R E C R E O Pero...D está de reunión en el Dpto. de Orientación. Con E y S vamos por café. Hay otros en el bar.</p>		
1145 a 1235	<p>Hora de gestión para...</p>		
1145 a 1235	<p><u>De nuevo en el politécnico</u> ayuda a S a buscar un comprobante de depósito bancario para responder un correo de alguien que debe tener cierta autoridad de supervisión.</p> <p>1205 deja el despacho de S y en la escalera una docente le informa que en un salón los radiadores están fríos. Vuelve sobre sus pasos y llama por teléfono interno a un contratista de mantenimiento que está en el IES para que resuelva. (2')</p> <p><u>1207</u> en el despacho de E, justo cuando vamos a empezar la entrevista entran sucesivamente dos docentes: el primero a buscar material, el otro trata algo de informática que es un tema en progreso. No entiendo de qué se trata. (2')</p> <p>1210 entra D, le pide que intervenga por una travesura de unos alumnos de 1º y 2º de ESO. Parece que empujaron o pusieron a al más pequeño debajo de un chorro de agua de una canaleta de desagüe, en el patio. Es un día muy lluvioso. Alguno es repetidor. Salimos</p> <p>No encuentra a los alumnos que busca, parece que el grupo esté en otro salón. Decide esperar el timbre. Mientras esperamos me explica cómo hacen para mantener el edificio en tan buenas condiciones. Explica que ante cualquier desperfecto, rotura, deterioro provocado por los alumnos, como rayar una pared, lo reparan de inmediato, además de indagar si hay un responsable. Así se mantiene, de lo contrario, llegaría un momento en que no podrían abordar la pintura total, por ejemplo, porque si dejan una raya, el deterioro crece en forma potencial, ya que estimula a otros a maltratar el edificio.</p> <p>1225 un profesor se acerca a tratar un tema previo. Vamos al despacho de E, están manipulando un calibre. E sugiere invitar a la persona de quien hablan, parece alguien del afuera del IES, a tomar un café a la hora del recreo y resolver o decidir lo que sea. (10)</p> <p>Toca el timbre y salimos a buscar a los alumnos para averiguar qué pasó y tomar alguna medida.</p>		
1235 a 1325	<p>Hora de gestión para...</p>		
1235 a 1325	<p>Rumbo a los salones va coordinando con el contratista de mantenimiento acerca de los radiadores.</p> <p>Visita varios salones indagando a todos los involucrados para hacerse una idea de los hechos.</p> <p>1245 volvemos al despacho de E. En el camino una docente con quien nos cruzamos le promete un papel que le debe para mañana. (-1')</p> <p>1250 un docente pide las claves del ordenador de la biblioteca para su guardia</p> <p><u>1252 entrevista con interrupciones</u></p>		

1325 a 1415	Hora de gestión para...		
1325 a 1345	Continúa la entrevista hasta las 1345. Se retira. A las 1630 vuelve para las reuniones de evaluación inicial de 1º y 2º de ESO. Vuelvo con D	E	-
1345 a 1400	D está terminando asuntos propios y se retira a las 14 porque más tarde tiene el curso para el plan de evacuación. Es toda la semana.	D	-
1630 a 1810	Reuniones de evaluación inicial de 1º de ESO Están E, O, las dos profesoras de PT, 10 profesores. Comento. Es igual que en UTU y en el CES, hasta la plantilla con las fotos carné fotocopiadas. Empezó. Es un intercambio de la observación de cada profesor en el aula: rendimiento y comportamiento. Además se leen antecedentes de primaria o del año anterior, los repetidores. En este caso, ya hay medidas de apoyo en curso porque tiene el antecedente del IES. Una docente, que suponga la tutora del grupo, lee los antecedentes. No sé si se trata de la historia académica (ficha acumulativa de primaria en Uruguay) o alguna transcripción propia. O. agrega comentarios si es necesario, o hace propuestas en función de lo observado. Al final hacen un comentario/concepto/recomendación, si hace falta: refuerzo, agrupamiento, PT, adaptación en el aula. Si alguien encontró una dificultad particular, la expone (me parece que sin consecuencias). En casos específicos las profesoras de PT dan opinión de sus propias observaciones (supongo que se refieren a repetidores, si no, creo que no entendí las intervenciones). Hay recomendaciones para hablar con la familia Notas. I. Como es evaluación inicial, casi ni se habla de resultados disciplinarios, salvo "no sabe dividir", o "apenas lee", o "no sabe escribir una carta". Aquí es el campo para un modelo de evaluación liderado por el equipo de gestión. II. Cada grupo está previsto para 45 minutos. Los dos grupos consecutivos, sin corte. Los mismos profesores, menos un cambio. A la hora de reunión empieza la inquietud, y sobre la hora prevista de finalización, ansiedad por terminar. III. En la segunda reunión O se cambió de lugar, junto a la tutora, que se sienta de frente al plantel – es la profesora de Francés sustituta. O tiene mayor participación y el tiempo se va excediendo de lo planificado. Termina 1810		
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-7			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁹²	Tipo ¹⁹³
0845 a 0935	Hora de gestión para... (D está en clase de FOL: Formación y Orientación Laboral, E tiene clase a primera o llega a segunda, S no está, VD, no sé) Llego 0935 y espero en la sala de profesores		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		

¹⁹² Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁹³ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0935 a 1009	D está reunida con VD y un docente. La puerta del despacho del VD está cerrada. Un señor (¿padre, proveedor, vendedor?) 1000 llega S 1005 llega E (he visto que deja allí su saco y viste una túnica)	D VD	A A
1009 a 1025	Me voy con E a su despacho, para terminar la entrevista. De camino se agrega un docente que informa de goteras en el gimnasio. E está al tanto y ya el contratista (Jesús) está trabajando en eso. Se va el profesor 1011 E va a ver cómo va la reparación en el techo del gimnasio. Toca el timbre.	E	A
1025 a 1115	Hora de gestión para		
1025 a 1115	Termina de ver el trabajo. Da directivas. Vuelve al despacho. Comento. E es ingeniero técnico y se percibe que está cómodo en esta actividad paralela a cargo de la infraestructura y mantenimiento, que no está prevista, pero que en este centro es necesaria. En [REDACTED] me pareció que esto lo hacían D y VD. Por el camino un docente hace un planteo, E le informa que ya se hizo cargo. 1033 vamos a empezar la entrevista. Pero... ...entra la profesora de guardia en al AC e informa que hay una clase allí. Que ella igual ya firmó la hora. Comento. Interesante la actitud. No me queda claro si el equipo directivo es exigente o si la docente quiere cubrir su responsabilidad. Llega D. D y E discuten la situación de que a esa hora no queda otro sitio disponible. Se trata de un grupo de alumnos de Inglés y yo entiendo que son más avanzados que el resto de su grupo. D y E hablan de la reunión de ayer y me dice que va a seguir reuniendo documentos para la lista de requerimientos de la inspección. De paso se pasan novedades mutuas de docentes. 1055 me retiro con D. Vamos a tomar un café. Ya no hay tiempo de completar la entrevista antes del recreo y E lo usa. E queda entre papeles. Comento. Mientras tomamos el café, que nos invita un profesor de Mecánica (Constantino Otero – “Tino”), D me comenta sobre la ejecución del presupuesto. Empezó por mi pregunta por un nombre que vi ayer en el correo que preguntaba por los ingresos no registrados. El inquisidor es un auditor. Me explica que los auditan por tres lugares: por la UE por el Fondo Social Europeo – esto lo sé yo, hay un programa hasta 2013 para formación para el trabajo, tengo el documento base -, además el auditor de Hacienda y el de Educación, ambos del Consello. El auditor se pone exquisito en los requerimientos y para rendir, igual que en Uruguay, pagan por adelantado algunos artículos. En este caso el combustible para la caldera de calefacción. El auditor cuestiona que no pidan tres precios para el proveedor. D plantea que necesita tener proveedores que estén dispuestos a esperar por el pago y por eso contrata directamente con el mismo. Explico: reciben dinero tres veces al año, marzo, junio, setiembre. Tienen que terminar el año en cero, el 31 de diciembre, pero eso es justo la mitad del año lectivo. O sea, cuando en enero, febrero y marzo es pleno invierno, ellos no tienen dinero en la cuenta hasta marzo. Lo que queda en la cuenta debe estar comprometido, pero de todos modos hay que rendir antes de... Y ahí no recuerdo si es 31 de enero (el dato me lo había dado D del CEIP As Mercedes). 1110 volvemos. E va a hacer un mandato. Sigo con D, a firmar cheques con S. Los firma y quedan a la expectativa. La semana anterior también firmó. Supongo que lo hace una vez a la semana y cuando llega el momento de pago, S realiza la segunda firma. Toca el timbre. Voy a acompañar a VD a la reunión de un grupo de viaje	E	A

1115 a 1145	R E C R E O Pero...		
1115 a 1145	VD y tres docentes se reúnen con el grupo de viaje de 1º BAC y algunos de 4º ESO (no pregunté, creo que son repetidores, o sea, compañeros. Interesante detalle) Los profes proponen alternativas de viaje por Europa – 4 a 6 días. No se definió programa porque continúan buscando presupuestos. Sondean precio y forma de financiarlo: venta de productos, lotería de Navidad, aporte directo. Probamos algunos productos de los que le han mandado muestra.	VD	A
1145 a 1235	Hora de gestión para...		
1145 a 1235	Con D. me transmite una invitación del profesor de Control numérico () que tiene un regalo. Voy al taller y permanezco las tres horas viendo la práctica. Están haciendo una pieza para un diseño de reloj solar que alguien le ha pedido al profesor, trajo la tarea como práctica.	---	---
1235 a 1325	Hora de gestión para...		
1235 a 1325	Sigo en el taller. El regalo es una de las piezas que estaban haciendo cuando los visité recorriendo los talleres. Es un símbolo celta, me explicó entonces, el profesor. Y para ubicarme me recordó el símbolo que aparecía en la serie americana de las tres hermanas brujas "Charmed". Una triquetra. También hicieron una base.	---	---
1325 a 1415	Hora de gestión para...		
1325 a 1354	Terminan el trabajo en el taller y me despido (1-2-3)	---	---
1354 a 1415	Con D. Me explica una situación que afecta a varios centros: qué se hace cuando en un centro se decide dar el pase obligatorio a un alumno de ESO (es como expulsarlo). El viernes hay una reunión de directores con el inspector. Parece que hay cinco alumnos de cinco centros. Es como consecuencia de la instrucción de un expediente. Se designa profesor instructor. Al final se le informa a la familia la recomendación que elevará la dirección. Tienen un rol de recepción de alumnos. Y por otra parte, el último que manda es el primero que recibe. Dos precedencias no excluyentes. A mi pregunta de si no se negociaba con la familia me explica que en general las familias de los alumnos en estas condiciones no se interesan. 1407 atiende a una mamá cuya hija se incorpora a los cursos. Cree que es brasileña. Mientras habla con ella manda mensaje a la inspección – que tiene los documentos que entregó la mamá – y ya coordina para que se los envíen. Le avisa a la señora al final de la entrevista.	D	A
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 5-8			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tít ¹⁹⁴	Tipo ¹⁹⁵
0845 a 0935	Hora de gestión para...		

¹⁹⁴ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁹⁵ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0845 a 0935	<p>Llega D y hace coordinaciones en la conserjería</p> <p>0950 comienza a ordenar los documentos para la inspección</p> <p>0951 avisa que cuando lleguen le envíen a los nuevos alumnos que ingresan al centro hoy (son traslados de otros IES)</p> <p>0952 llega O para pedir los agrupamientos surgidos en las reuniones de evaluación inicial. Las actas no están prontas o todavía no se las entregaron. Van a recibir juntas o D al menos los quiere ver</p> <p>0955 llama a la inspección y consulta el nivel de estos traslados: ¿1º, 2º?</p> <p>0900 llegan dos hermanos colombianos (■■■■■■■■■■). Los recibe (no escucho que se presente). Los presenta a O y quedan con ella. Mientras, llegó ■■■■ (la alumna de Marruecos) y le pone tareas de lengua en el salón de reuniones de tutoría. D me explica que es la hora de religión católica para su grupo, y todos están anotados. Ella no estaba al comienzo de los cursos, entonces no se previó un profesor para darle Atención Educativa. Entonces desde esta semana, D ha decidido que venga con ella, en lugar de modificar los horarios y poner un profesor para ella. Se hace cargo D.</p> <p>0905 baja a la oficina para que pidan datos de la niña brasileña que viene de Burgos (habló ayer con la mamá). Resulta que la mamá ya había llamado el viernes, según expresó la funcionaria.</p> <p>0910 va adelantando el tema de inspección a dos profesores y define en la oficina, que los nuevos se integren a los grupos B de cada nivel.</p> <p>0911 supervisa el trabajo de ■■■■ y vuelve a su despacho</p> <p>0915 sigue procesando la información para la inspección. Manda un correo electrónico y coordina por teléfono; y al mismo tiempo...</p> <p>0922 una funcionaria informa que en Burgos no hay antecedentes. Vuelve a llamar para consultar a la inspección como registra la actividad previa, pues la niña brasileña va a 2º de ESO. Coordina por teléfono y resuelve. (8') D me explica. Cuando se presentan en la Delegación de la Consellería de Educación, el Inspector de escolarización asigna a estos niños inmigrantes, en el nivel correspondiente a la edad. El IES hace una evaluación inicial y puede bajar hasta dos niveles.</p> <p>0930 supervisa a ■■■■ y vuelve al despacho. Cancela una reunión, por teléfono. Sigue con los requerimientos de la inspección. Suena el timbre.</p>	D	A
0935 a 1025	<p>Hora de gestión para...</p>		
0935 a 1025	<p>Cuando pasa un profesor de Historia frente al despacho, lo convoca y lo invita a recibir a un practicante de la UNED. Viene a ser como un profesor adscriptor de Uruguay. Declina.</p> <p>0938 un profesor viene a plantear un problema disciplinario. Un alumno llevó un parte de incidencia a su casa, pero no lo trajo firmado. La semana anterior. Recibió una respuesta insolente: "Está en casa y sigue sin firmar". El docente lo envió a la dirección para que informara y no lo hizo. Acuerdan advertirle que si no trae la notificación firmada no podrá entrar. La llevará formalmente con registro de salida por la oficina administrativa. (2')</p> <p>0940 llega una alumna para solicitar material fotocopiado. Una o dos páginas con ejercicios del libro de prácticas de Francés. D la manda a la fotocopidora de su parte y avisa por teléfono. (2') D me explica que la familia está con dificultades económica y los subsidios no alcanzan a los libros de prácticas.</p> <p>0943 entra un alumno (■■■■■■■■■■), le duele la barriga y pide si puede tomar una manzanilla. D lo manda a la cafetería de su parte, para que no se la cobren. De paso lo observa por un incidente de ayer y le dice que está preparando una suspensión, a menos que tenga algo que decir a su favor. (3') D me explica que así se queda afuera de la clase. Entiendo que lo considera una picardía.</p> <p>En eso D advierte que la silla donde me siento habitualmente está ocupada</p>	D	A

	<p>(hay dos sillas contra la pared y una frente a su escritorio, que está llena de montones ordenados de documentos, yo estoy en esa, apoyando el cuaderno sobre uno). Me levanto, corro las carpetas a una de las sillas y ocupo la que dejo libre. Abandono el escritorio. Escribo apoyando sobre la pierna. Me dice que tal vez no esté cómodo. Le contesto que trato de pasar desapercibido y los apuntes son sencillos, más bien de ayuda memoria, luego los pasaré en limpio.</p> <p>0948 coordinación telefónica sobre una gestión en curso. Hay un alumno faltando y aparentemente una situación familiar. Se trata de un expediente de traslado que se movió más rápido de lo esperado: un alumno que es devuelto del PCPI a la ESO, en el centro de origen. El IES depende de otro inspector (Jaime), con quien está hablando. D me explica que el alumno con 15 años, pero que cumple 16 durante el año lectivo puede solicitar y la inspección habilitar, que ingrese al PCPI, a prueba, pero si no tiene rendimiento aceptable vuelve a la ESO. Es el caso. En su opinión, el alumno no quiere trabajar. Me comenta que el chico dijo que había creído que era otra cosa.</p> <p>0954 un profesor llega por novedades. Le avisaron que hablara con D, que esperaba que la llamara, nomás, pues era “para excusarme por no poder ir a verlo” como habían acordado. (1’)</p> <p>Retoma los documentos para el inspector (■■■■), y mientras...</p> <p>0959 pasa un profesor (■■■■) frente al despacho, y lo llama para ponerse al día sobre un tema previo. Se entera, y de una anécdota. (2’)</p> <p>1003 entra O con una primera evaluación de los alumnos colombianos. D va a ver. (4’)</p> <p>En el camino veo que ■■■■ y ■■■■ están en la sala de espera.</p> <p>1008 llega alguien del Departamento o de la Facultad de Psicología de la USC desde Santiago. Viene a aplicar una encuesta sobre redes sociales encargada por la Xunta. Solicita hacerlo en un grupo de cada nivel, pero a última hora solicita un segundo grupo de 3º ESO porque los que encuestó eran solamente siete (yo creo que fue al PDC, pero quién sabe). D me explicó más adelante que era sobre adhesión o uso de redes sociales en internet, si no entendí mal, aunque no es relevante aquí.</p> <p>1010 la acompañó a 4º B y la dejó allí, como es el final de la hora, el profesor se retiró. Vuelve al despacho.</p> <p>1015 coordina con un docente – que me imagino es el coordinador del FPMC involucrado – por el tema de la profesora que ha planteado que no la respetan y que aparentemente hay versiones encontradas sobre lo que pasa durante su clase. (8’)</p> <p>1023 va a clase, y por el camino coordina, corrige, comenta. (5’)</p>		
1025 a 1115	Hora de gestión para...		
1030 a 1040	Voy con S. consigo los horarios del equipo directivo	S	-
1040 a 1104	<p>Con E a la cantina, por un café. A ver si terminamos la entrevista</p> <p>1045 E va al hall de entrada, coordina con el contratista (Jesús) la instalación de una pantalla. Sube, mide, decide. (8’)</p> <p>1053 va con S para financiar la compra. Será una tela. Discuten dónde conseguirla. Acuerdan ir el sábado por la mañana. (6’)</p> <p>1100 en el despacho de E, realiza una coordinación para la semana que viene, por teléfono. (2’)</p> <p>1102 va a ver a O acerca de unos alumnos. (2)</p>	E	A
1104 a 1115	Entrevista a E parte 2. Interrupciones	E	-A

1115 a 1145	RECREO		
1145 a 1235	Hora de gestión para...		
1145 a 1220	Va con D a un taller, coordina, atiende profesores. Resuelve planteos varios	E	A
1220 a 1235	Entrevista a E parte 3. Con interrupciones.	E	-A
1235 a 1325	Hora de gestión para... (S está en clase)		
1235 a 1250	Completar entrevista. Con interrupciones	E	-A
1250 a 1300	Llega el profesor de Matemáticas () que envió un correo en cadena y lo vemos. Pico programas de Lengua y Matemáticas y me dirige a S, que los tiene en discos. (2') Voy con S. Reviso el horario y está en clase hasta 1325. Voy con D	E	-
1309 a 1325	Entrevista a D. Con interrupciones y mientras sigue ordenando la documentación para la inspección. Cuando está satisfecha, toma asiento y seguimos con la entrevista.	D	-A
1325 a 1415	Hora de gestión para...		
1325 a 1406	Sigue la entrevista a D	D	-A
1406 a 1415	Vamos saliendo. Fin de la actividad del día Comento. Todos se saludan en Inglés o haciendo referencias a su progreso y al curso que están llevando en el IES	D	-
No se observaron las actividades del: Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – Centro 5-9			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁹⁶	Tipo ¹⁹⁷
0845 a 0935	Hora de gestión para...		
0845 a 0935	D me informó que llegaría a las 9 con el inspector, que venía a supervisar. Hoy supe, por los rumores, que recorrió todos los grupos Formación Profesional, y pasó lista de presentes en cada uno		
0935 a 1025	Hora de gestión para...		
0935 a 1025	Tengo noticias de que a esta hora también hubo control de asistencia		

¹⁹⁶ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁹⁷ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1025 a 1115	Hora de gestión para...		
1030 a 1115	Cuando llegaba al IES vi al inspector a la puerta y cuando iba a entrar salía D. Se fueron a la siguiente reunión, que es por los pases forzados de centro. Cinco casos. Con S. <u>Entrevista</u> . Como hay movimiento en su despacho, terminamos usando el despacho de D.		
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para...		
1145 a 1235	Con VP. Me propone hacer la entrevista fuera del IES, en un corte. Vamos. Hay bastante gente y sonido de fondo, pero igual sale la <u>entrevista</u> .		
1235 a 1325	Hora de gestión para...		
1235 a 1255	Final de la entrevista y regreso al IES. Saludo a VD y a S, a quien le pido los programas de Matemáticas y Lengua Castellana. Me los enviará. D está en la inspección, no encontré a E.		
1255 a 1325	En la retirada me encuentro con el profesor de Control numérico () que me despide e insiste en obsequiarme un ejemplar de un trabajo que hacen los alumnos de 3ºESO en la asignatura optativa de Taller de... en este caso trabajaron con madera. Lo acompaño y en esas circunstancias me entero del control realizado por el inspector y cierro un comentario que escuché en la oficina administrativa: personas matriculadas que no asisten. En realidad Ernesto me explica que hacen matrículas ficticias, con amigos y familia porque la inspección pide las matrículas en junio, pero en realidad hay inscripciones hasta el 15 de octubre. Yo creo varias cosas: Si lo patrocina la dirección, es porque parte de la asignación se atribuye por alumno matriculado Si no, los docentes temen que se cancele el curso y su puesto y se cubren completando el cupo mínimo. Fin de la observación		
1325 a 1415	Hora de gestión para...		
No se observaron las actividades del: Jefe de Estudios (E); Secretario (S)			

9.1.12 Planillas de observación IES 6

Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-1			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ¹⁹⁸	Tipo ¹⁹⁹
0845 a 0935	Hora de gestión para D y VD		
0845 a 0935	No hay observación		
0935 a 1025	Hora de gestión para VD (D tiene clase)		
0935 a 1010	No hay observación		
1010 a 1025	Con S. Rufino me presenta. S me da una breve recorrida de las instalaciones. Es un centro histórico.		
1025 a 1115	Hora de gestión para VD y S (D tiene hora de tutoría eventual)		
1025 a 1115	Con D, VD, E, EA, S. Me reciben en la dirección. El equipo me explica el IES. Hay intercambios de datos de los sistemas: formación de docentes, organización del sistema y de los centros, cursos, atención a la diversidad... Comento. Esta recepción, - ¿Coincidencia de horarios? – muestra una diferencia con todos los demás. Se invitó a que se fueran sumando y rápidamente se formó la reunión. E llegó más tarde. Su horario empieza 1145.		
1115 a 1145	R E C R E O Vamos por un café a un bar sobre Obispo Aguirre. Hay una mesa reservada y pronta, con bocaditos, y gente que se suma por el camino. Salimos seis del IES, llegamos nueve o diez al bar. Pero me pareció que se pagó cada cual lo suyo. Cuando nos levantamos, mis dos interlocutores empezaron a sacar monedas y yo creí que era propina, le dio el primero – un profesor – y, cuando VD le iba dando sus monedas, dijo “dos cafés y me señaló”. Entonces, el primero pagó, no dio propina.		
1145 a 1235	Hora de gestión para D, VD; E, S		
1145 a 1235	Con VD. Me lleva de recorrida por las instalaciones históricas del IES: museo pedagógico, muestras permanentes y temporales, biblioteca museo, salón de actos, museo de historia natural, aula de examen.	VD	---
1235 a 1325	Hora de gestión para D, VD, E, S		
1235 a 1325	Seguimos la recorrida		

¹⁹⁸ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

¹⁹⁹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1325 a 1415	No hay hora de gestión (VD, E, S, están en clase) D se va a retirar, pero...		
1325 a 1350	D atiende a la policía que indaga una denuncia. Una alumna del curso de adultos abandonó su hogar el sábado. La familia hizo una denuncia. Hasta la tarde no se sabrá si viene. Ahora se va.	D	A
1415 a 1545	A L M U E R Z O		
1415 a 1545	VD controla presencia de alumnos en el comedor. Luego almorzamos con larga sobremesa. De vez en cuando sale a dar una mirada a los alumnos. Luego volvemos al despacho de la dirección, cerramos la conversación.	VD	-A
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-2			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ²⁰⁰	Tipo ²⁰¹
0845 a 0935	No hay hora de gestión planificada (D y VD en clase)		
	No se realizó observación de gestión		
0935 a 1025	Hora de gestión para D, VD y E		
0935 a 1010	Con D, VD, E y S van llegando al despacho y se ponen al día. E y D tienen un tema específico entre sí. 0939 todos participan en una conversación general y van para la cantina del IES donde comparten un café y tratan temas de trabajo y no-trabajo 1010 vuelven juntos y se van separando en el camino. 1010 en el despacho de D, E y D terminan de tratar un tema del IES.	D VD E S	A A A A
1010 a 1025	Con VD y E, trabajo de gestión	VD E	A A
1025 a 1115	Hora de gestión para D y E (VD tiene clase, S tutoría eventual)		
1025 a 1040	Hay una reunión en el despacho de D, a puertas cerradas. D le prestó el despacho a una tutora para recibir a una mamá.		
1025 a 1040	Con S. Se interesa en institutos históricos de Uruguay, si existen. Lo pongo en contacto con la página del Consejo de educación Secundaria de Uruguay. Hacemos una breve recorrida introductoria. El IES pertenece a una entidad de Institutos Históricos que desea relacionarse con similares en países hispanos.	S	A
1040 a 1053	D y E se reúnen con una mamá por cuestiones disciplinarias		
1040 a 1115	Con S. Me informa sobre aspectos administrativos del IES. Su presupuesto anual es de 140000€, más unos 12000€ procedentes de programas específicos: institutos históricos (8000€ en dos años); Orientación, financiado por el Fondo Social Europeo (4320€); Programa de Cualificación Profesional Inicial (2366€, se asigna por alumno, por eso el número es exacto); Programa de Normaliza-	S	A

²⁰⁰ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²⁰¹ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	ción Lingüística (1500€). 1053 entra D con una carta propuesta de la UNED para solicitar tutores de Prácticum, que le pasa a S (el IES es centro de prácticas). (2') 1113 una profesora trae un folleto con información del interés de S y comentan e intercambian datos. Le da el nombre de un contacto. Parece un tema previo. Toca el timbre, en el ínterin. (4')		
1115 a 1145	R E C R E O. Pero... <u>Resumen oral de la observación del día</u>		
1115	Con D. Acto de proclamación de los candidatos para el Consello Escolar. Firma del acta respectiva y publicación de los nombres. Durante el recreo llega la mamá de un alumno que ha sido cambiado de IES por problemas disciplinarios. Durante la entrevista pierde la calma.	D	A
1145 a 1235	Hora de gestión para D, VD, E (S tiene tutoría eventual)		
1145 a 1159	Continúa la entrevista. 1149 se retira, advirtiendo que va a presentar una queja en la inspección ²⁰² . 1149 D comenta el resultado de la entrevista con E, cuyo despacho es contiguo y se comunican por una puerta entre ambos. (1') 1150 entra alguien y suena el timbre del teléfono ("Vuelvo luego"). D atiende, está coordinando sobre la situación de otro alumno: buscan alternativas de estudio. (2') 1052 entra S. Comentan el resultado de la entrevista con la mamá del alumno expulsado. (2') 1054 entra E. Se suma al comentario pos entrevista: fue bastante ríspida de parte de la visitante y con "amenazas". 1055 entra una docente. E le presta su despacho. Al mismo tiempo entra VD. Se suma a la reunión. Sigue el comentario de la actitud de la "madre de Kevin". VD toma un material del despacho y sigue con lo suyo. Sale. (2') Continúan D, E, S, se escuchan observaciones sobre el apoyo familiar. 1158 sale S. 1159 entra una docente. Presumo que desea hablar en privado. Voy a continuar la observación con O. en el Dpto. de Orientación.	D E	A A
1159 a 1235	<u>Entrevista con O Parte 1.</u>	O	-
1235 a 1325	Hora de gestión para VD (S tiene tutoría eventual)		

²⁰² El cambio de IES por cuestiones disciplinarias equivale a la expulsión, luego de un proceso de expediente llevado adelante por un docente designado por la dirección y que no está relacionado con el curso/alumno. La transferencia es resuelta por la inspección a propuesta de la dirección, según el resultado del expediente. Como dato significativo debo anotar que en el procedimiento, el alumno es encuestado/interrogado sin que lo asista un adulto responsable (padre, tutor) – contrariamente a lo que ocurre en Uruguay. Por otra parte, este caso parece ser uno de los cinco que fueron tratados en la inspección el viernes, según datos que recogí de D en el IES que observé la semana pasada. Hay un escalafón para estos traslados, con dos condiciones: cuando un IES se desprende de un alumno, es el primero en recibir; si no hay ninguno, recibe el primero de la lista, que entonces pasa al final. Las condiciones no son excluyentes: un centro puede recibir alumnos por las dos condiciones, al mismo tiempo. Presumo que la madre fue notificada el lunes y por eso estaba en el IES el martes.

El uso del término inspección es genérico. Refiere a uno de los 14 inspectores que dependen del Jefe Territorial designado desde la Consellería de Educación de la Xunta, y cuya sede está en el edificio de la Delegación Provincial de la Xunta, en cada capital: Coruña, Lugo, Orense o Pontevedra. Hay inspectores de los institutos – supervisan un número y tipo de centro –; y, otros con responsabilidades específicas, por ejemplo, escolarización. Este último se resuelve las matrículas y traslados, por cualquier causa.

1235 a 1313	Sigue entrevista con O parte 1. 1255 suspendemos. Menciona algunos documentos de planificación para este año. Me los ofrece o se los pido. Son cuatro (1-2-3-4) Quedó pendiente conversar de Adaptaciones curriculares, Evaluación; Competencias básicas. También, cuántos alumnos tiene en cada alternativa de atención del departamento. Me dice que sería bueno que su practicante de la UNED estuviera presente, si me parece bien. Estoy de acuerdo.	O	-
1313 a 1325	VD está en el hall cambiando la muestra en exhibición.	VD	A
1314 a 1325	Con D. Su horario oficial terminó 1235, pero se queda normalmente hasta las 1325, por lo menos. Ahora está cerrando la jornada.	-	-
1325 a 1415	Hora de gestión para S		
1325 a 1415	Con S. Está preparando recibos para la lotería de Navidad. Es una tradición del IES. Siempre el mismo número. Por el cargo, es el indicado para esta actividad. Creo que hace a la cohesión del claustro, y que todos los centros replican esta práctica. Comento. Se imprimen libretas de boletos en lugar de recibos generales como se usa en Uruguay. S firma cada uno que entrega. Hay una caja de caudales. 1339 entra la catedrática jefa del dpto. de Inglés. Desea mostrarle cómo quedó dispuesto el despacho. Hubo una reforma para ampliarlo y va a ver cómo quedó. De paso visito el de Historia y Geografía. 1354 de nuevo en el despacho de S. Continúa o termina la nómina de participantes en la lotería. Me explica que participan todos los docentes y personal, excepto un conserje. Conversamos sobre el presupuesto y me aporta una hoja con la distribución del gasto en ocho rubros. Salimos.	S	A
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-3			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Ti ²⁰³	Tipo ²⁰⁴
0845 a 0935	No hay prevista hora de gestión (E está en clase)		
0845 a 0935	No se realizó observación de gestión Instalaciones del IES (1-2-3-4-5-6-7-8)		
0935 a 1025	Hora de gestión para D, E (VD tiene tutoría eventual)		
0935 a 1025	Con D en su despacho. Llega E de clase. Detrás, S. Miran, salen, los dos. 0947 una funcionaria avisa a D que llamaron de la Inspección. Intenta llamar, sin éxito. VD entra y sale trasladando material de la exposición que removió ayer del hall de entrada. Me explica que está a cargo de las actividades complementarias. Incluso me mostró los repartidos para los viajes de fin de curso: 1º BAC se va a Italia, por 750€ cada uno. Además, abierto a todos	D VD E S	A A A A

²⁰³ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²⁰⁴ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	<p>los cursos, hay un viaje que organiza el Departamento de Educación Física a Francia, a una estación de esquí cerca de la frontera.</p> <p>0956 D sale del despacho. Se reúne todo el equipo (D, VD, E, S) alrededor de un café, para una especie de “entrega de novedades”. El tema del día es la entrevista de D con la mamá de un alumno que fue expulsado - cambiado de IES, en realidad. Y a este IES vendrá otro alumno en las mismas condiciones, quizás. Y su actitud iracunda y amenazante.</p> <p>Comento. El alumno, junto con otro, sustrajo dinero de la cartera de una profesora. Ambos lo reconocieron – “confesaron” fue la palabra que escuché, durante el expediente interno que llevó adelante un profesor – se recomendó la expulsión y el Concello Escolar la decidió. D plantea que no debería cargar con la ira de la señora, si fue el CE el que decidió la expulsión.</p> <p>Fin de las novedades.</p>		
1025 a 1115	Hora de gestión para D, E, S (VD tiene tutoría eventual)		
1025 a 1115	<p>D en su despacho. Intenta ponerse en contacto telefónico con la inspección, sin lograrlo. Cuando suena el timbre, sale a controlar el cambio de clases.</p> <p>Una docente le hace una consulta. D la tranquiliza, que todo el trámite está encaminado a través de su departamento. Sigue.</p> <p>Se encuentra dos profesores más con los que conversa sobre temas específicos, aparentemente en progreso. Sigue.</p> <p>Se reúne con E en el camino.</p> <p>Se acerca otro profesor, comenta algo brevemente y sigue. Otra.</p> <p>1032 se acerca S. Ahora están D, E, S. Conversan sobre temas de trabajo.</p> <p>1037 se acerca a O y tratan la organización del 25 de noviembre que está dedicado a la denuncia o lucha contra la violencia de género, o violencia contra la mujer, o violencia doméstica. Nota. He notado que en diferentes países lo han titulado diferente. Por ejemplo, el 8 de marzo no celebran en España el día Internacional de la Mujer, sino el Día de la Mujer Trabajadora.</p> <p>1039 va con S para convocar al claustro para la elección de representantes en el CE. Redactan el documento ahí mismo.</p> <p>1050 D toma una llamada, posiblemente de la inspección y sigue con el teléfono inalámbrico al despacho de E, donde recoge documentos. La llamada es para pedir datos, y surge la conversación en relación al incidente con la mamá del alumno expulsado. D sigue la llamada en su despacho.(5')</p> <p>1052 llega O y espera.</p> <p>1055 D reunida con O coordinando para el 25 de noviembre. Discuten un programa de actividades. Luego D sale, fotocopia el plan, entrega una copia a O y sigue al despacho de S para completar el tema de la elección del CE.</p> <p>D y S en el despacho de S. Hay otro profesor. Breve diálogo. Se retira. Siguen con la elección.</p>	D	A
1055 a 1115	<p>Con D en el despacho de S. Completan la convocatoria de docentes para el CE: lista de candidatos y detalles de gestión.</p> <p>1113 terminan. Refinan temas en curso y D vuelve a su despacho.</p>	S	A
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para D, E, S (VD tiene tutoría eventual)		
1145 a 1235	<p>D y E en la conserjería atiende a una alumna. (2') Salen ambas al corredor y hall de entrada y permanecen mientras terminan de circular alumnos y docentes.</p> <p>1154 se acerca un grupo de alumnos a E para plantear que durante el recreo</p>		

	han desaparecido algunas pertenencias. Nota. En el IES el salón permanece abierto, no se pasa llave a las puertas. 1159 D entra a la conserjería y se reúne con O, que está al teléfono 1200 S le informa a D la llegada de un material que habían solicitado. 1205 D sale de la conserjería, habla con un alumno. 1206 D y EA en la oficina administrativa, hablan y se dirigen al despacho de D, donde reciben a un joven que aguarda en la antesala. 1207 entra el joven al despacho de D. Plantea un problema de matrícula que no tiene andamio. Entiendo que quiere cambiar de grupo, presumo que se trate de una asignatura optativa. (5') 1219 D sale del despacho, sigue con trámites. (6') 1225 trabaja con E en el despacho contiguo	D	A
1235 a 1325	Hora de gestión para S		
1235 a 1325	1235 llega EA y conversamos. Ahí me entero de que tras 12 años se retiran de la dirección. 1240 se une D. Es tiempo extra, normalmente se queda hasta las 1330. 1310 va para la oficina administrativa a revisar el correo electrónico. Comento. Entonces me doy cuenta de que en la dirección solo hay teléfono y fax. Suena el timbre. Hablé con S sobre una entrevista, y con D quedamos para mañana. S estaba trabajando con facturas y en particular, rubricando las participaciones para la lotería de Navidad. Un clásico del IES. Aportes de una conversación informal. <ul style="list-style-type: none"> Las publicaciones del IES son con subsidios Hay un alumno marroquí que no habla español. Le hacemos creer que estudia. No habla la lengua, está en 1º BAC, cuando cumpla 16 se irá por su cuenta (D:sic) Un problema de la orientación que no tiene experiencia de aula es comprender que hay alumnos que no pueden ni quieren estar allí. (D: no es literal, sí el concepto) 	D	A
1325 a 1415	Hora de gestión para S		
1325 a 1345	Cuando está de salida, aparecen pistas sobre el faltante del recreo. D se queda averiguando más.	D	A
No se observaron las actividades del: Vicedirector (VD); Jefa de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-4			
Lunes – Martes – Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Ti ²⁰⁵	Tipo ²⁰⁶
0845 a 0935	Hora de gestión para D (VD está en clase)		
0845 a 0935	Con D. Llega al despacho, sale en seguida. La pierdo de vista. Me dicen en conserjería que está en los corredores - ¿Guardia de corredor? Vuelve al despacho. Llega S. hay una breve puesta al día. Suena el timbre	D	A

²⁰⁵ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²⁰⁶ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

0935 a 1025	Hora de gestión para VD (D tiene tutoría eventual)		
0935	<p>A la cafetería a empezar el día con un café. Están D, VD, S. Es una conversación general de puesta al día. Hay anécdotas. Vuelven cada cual a lo suyo. Son casi las 10.</p> <p>1000 otra vez en el despacho. Están instalando los equipos del programa ABALAR en los salones de 1º de ESO. Van en el primero, pero llevan como un mes. D y S comentan sobre las complicaciones que está trayendo.</p> <p>1010 VD, E, EA están en el despacho de D realizando coordinaciones varias; cada uno tiene un tema. VD está entrando y saliendo con materiales de la exhibición en el hall de entrada. Parece que está armando una nueva. D le dedica como 2' a E. Y 3' a EA.</p> <p>1015 entra un docente y espera, EA coordina con él y luego se une al trío de directivos: E, VP, D.</p> <p>1019 entra S, hace una coordinación con D y sale. (1')</p> <p>1020 sale EA con el tutor del PCPI - o con uno de ellos, pues no sé cuántos cursos se imparten.</p> <p>Comento. Me explicaron que los PCPI tiene clases teóricas por la tarde porque la modalidad que adoptaron en este IES es que por las mañanas aprenden en las empresas que realizaron convenio para ello. Van como aprendices en pasantías no remuneradas. Es como adiestramiento en el trabajo. El tutor, entre otras actividades, supervisa lo que ocurre en esas empresas; si se ajustan al convenio y efectivamente tienen prácticas de trabajo. A veces no les permiten trabajar en lo que fueron a aprender y están más como ordenanzas que como aprendices, me explicaba el tutor en una conversación que tuvimos en la sala de profesores durante el período de observación.</p> <p>1020 al mismo tiempo entra E a coordinar con D. Tienen despachos contiguos. Parece que ayer, o un día previo, un alumno se quebró la muñeca por una travesura que le hicieron en la clase de Plástica (Dibujo). Hay un salón con mesas grandes y bancos dedicado a esta asignatura. Le quitaron el banco cuando se paró y al sentarse trató de sostenerse con la mano.</p> <p>Comento. Es un buen ejemplo para explicar las restricciones que operan para planificar clases controladas, sin creatividad: expositivas o magistrales. Son más seguras. Para todos.</p> <p>D y E tratan otros casos específicos, como una entrega de novedades.</p> <p>Suena el timbre. Hacen un acuerdo sobre un caso, la decisión es no. Desconozco el tema, que es sobre un alumno. Y no me interesa. D sale a controlar el corredor. En realidad el hall de entrada. Voy. Me explica que la presencia disuade salidas innecesarias de los alumnos. Después entran tarde o peor.</p>	D Pero he visto a S E VD en esta hora en acti vida des de ges tión	A
1025 a 1115	Hora de gestión para S (D tiene tutoría eventual, VD y E en clase)		
1025 a 1053	<p>D y E están juntas en el hall, controlando durante el cambio de clases. De paso discuten temas de trabajo.</p> <p>1030 E se marcha a clase y D a atender a una señora en su despacho. (2')</p> <p>1031 un profesor entra, le confirma una fecha de algo previo, sale. (-1')</p> <p>1032 sale a la oficina</p> <p>NOTA. Hay dos espacios de actividad no docente. Uno es donde las personas se presentan por certificados y otros trámites. Es amplio. Están los conserjes y las fotocopadoras. Otro es una oficina donde están los funcionarios administrativos. No es más pequeña, sino más aislada. Tiene una puerta de acceso. Mientras que el otro sitio tiene un mostrador de pared a pared y ventanas transparentes, como para atender público y alumnos. Y dos puertas, una hacia un hall de distribución a donde dan todas las puertas de esta área administrativa- in-</p>	D	A

	<p>cluida la de S -, y una opuesta, hacia los despachos de la dirección y el corredor de aulas. De modo que el camino desde la dirección al despacho de S es atravesando esta oficina.</p> <p>1035 D está con S. D le devuelve una carta que S le llevó al despacho previamente. Tiene sellos oficiales. Parece algún tipo de notificación. Se ponen de acuerdo. D sale hacia la oficina.</p> <p>1037 se cruza una profesora de Educación Física. Hablan de un tema previo. (1')</p> <p>1038 se acerca la profesora de Plástica y le informa sobre el alumno del accidente, que se fracturó la muñeca. Parece que ha llamado la mamá para pedir que consideren modificarle las fechas de las pruebas pues no va a estar en condiciones. (3')</p> <p>1041 todavía en la oficina. Ahora habla con otra profesora. Es una docente interina que plantea un problema administrativo por la forma en que se registró su alta. (3')</p> <p>1044 habla por teléfono. Cuando termina entrega a una profesora los documentos sobre los que estaba coordinando por teléfono. (5')</p> <p>1049 sube al salón de BAC donde está E dando clase. La pone al tanto de un asunto. Regresa a su despacho</p> <p>Comento. Se lo pasa de inmediato, no espera a que termine la clase.</p>		
1053 a 1115	<p>Regresa al despacho. Envía un fax y comenzamos la entrevista.</p> <p><u>Entrevista parte 1.</u> Con interrupciones.</p> <p>1108 recibe un visitante por un proyecto. Es alguien conocido. Lo pondrá en contacto con O.</p> <p>Comento. Me sugiere que las actividades extraescolares y complementarias están compartidas entre VD y O, según el tema. Creo que quieren mostrar a los alumnos la oferta de Formación Profesional (FP) de otro centro.</p> <p>Sigue la entrevista hasta el timbre y suspendemos. Fin de la parte 1.</p>	D	-A
1115 a 1145	RECREO		
1145 a 1235	Hora de gestión para E, S (D tiene tutoría eventual)		
1145 a 1235	<p>Regresa de compartir el recreo en un café cercano donde se reúnen cada día todos los interesados. Tienen una mesa reservada para el IES.</p> <p>En el camino al despacho un encuentro. (10')</p> <p>1155 llega al despacho y sale para la oficina.</p> <p>1157 llega una visitante y se van juntas a un despacho.</p> <p>Nota. La visitante trae un bolso grande, como de tienda. Presumo que es una vendedora, por su aire. Las he visto antes. No aquí. (23')</p> <p>1220 vuelve y habla con E. (4')</p> <p>1224 estamos en el despacho. <u>Entrevista parte 2.</u></p> <p>Suena el timbre pero seguimos.</p>	D	-
1235 a 1325	Hora de gestión para D, E, S		
1235 a 1325	<p>Continúa la entrevista hasta la 1315. Hay pocas interrupciones</p> <p>Luego continuamos una conversación informal hasta que suena el timbre. Fin de la jornada. D y VD se retiran.</p>	D	A-
1325 a 1415	Hora de gestión para E (S está en clase)		

1325 a 1415	No realicé observación de gestión. Veo a E en su despacho y ya hemos conversado sobre una entrevista. Creo que no se sentiría cómoda en una observación. Solamente la acompañaré un día.	-	-
No se observaron las actividades del: Vicedirector (VD); Jefa de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-5			
Lunes - Martes - Miércoles - Jueves - Viernes			
Hora	Actividad	Tit ²⁰⁷	Tipo ²⁰⁸
0845 a 0935	Hora de gestión para D y VD		
0845 a 0915	Llegan D y VD y recorren los pasillos al comienzo del día. Es como la guardia de pasillo, que permite saber si algún profesor está faltando. Luego regreso con VD, a quien voy a acompañar por el día. Al llegar al hall de entrada nos cruzamos con dos docentes. VD me comenta que esos son los profesores de guardia de corredor. Considera que han llegado tarde, porque ya deberían haber cubierto los salones y grupos cuyo profesor está ausente; y que le va a informar a E para que les llame la atención. También me explica que esos docentes son una excepción porque no cumplen como deben. Por error o para mi tranquilidad, le pregunto si no es conveniente esperar por si llega un docente tarde, antes de ocupar el salón, y en ese caso cuánto tiempo es razonable esperar antes de hacerlo, y propongo 15 minutos – saco el dato de las normas de Uruguay, que en algunos casos sugieren que el docente puede llegar hasta 15 minutos tarde, no que tenga la libertad, sino que los alumnos deben esperar ese tiempo antes de retirarse válidamente, sin que les pongan una falta. No hay respuesta, y supongo que en la micropolítica de centro, pertenecen a la oposición.	D VD	A A
0915 a 0935	Llegamos al despacho del departamento de Normalización Lingüística, que ahora se llama Dinamización. Me muestra el lugar y me explica qué se hace allí. Comento. Ya me habían advertido que con la rotación de partidos en el gobierno autonómico algunos nombres cambian. Lo que me lleva a pensar que las políticas que enuncian las autoridades, muchas veces son exclusivamente nominales, sobre todo en educación, pues las prácticas y comportamientos, en general no varían. VD me explica la actividad en ese lugar. El no es el Jefe del Dpto. porque es VD, pero participa como docente. Comento. Interesante. Es la organización matricial de que me habló Mariela. Creo que es un punto de teoría que debería considerar. Para muchos aquí, la verticalidad está totalmente arraigada, al punto de que piensan que los problemas de gestión, sobre todo con los docentes, se deben a la falta de autoridad legal para tomar medidas coercitivas. Como he repetido varias veces, siempre parece más florido el jardín vecino. 0925 comienza la <u>entrevista</u> .	VD	-
0935 a 1025	Hora de gestión para VD (D está en clase)		
0935 a 1025	Entrevista.	VD	-
1025 a 1115	Hora de gestión para VD y S (D tiene tutoría eventual)		

²⁰⁷ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²⁰⁸ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

1025 a 1115	Entrevista hasta 1035 1035 Me proporciona algunos productos que han publicado y me presenta el proyecto en curso. Se requiere, y han obtenido, financiamiento para cada uno. A mi pregunta sobre cómo influye su actuación como VD y cuándo trabaja para uno y otro – dirección y departamento de Normalización - para obtener recursos, me expresa que aunque no fuera directivo saldría a solicitar el apoyo igual. Y me amplía explicándome que en realidad quien consigue los fondos es el IES con su fama, porque es el más importante: es histórico, todas las personas de renombre de Lugo o incluso de Galicia, han pasado por sus aulas. Eso es decisivo a la hora de pedir y obtener apoyo para estos proyectos. Entonces me muestra los logotipos de las instituciones que han patrocinado diferentes publicaciones y veo el nombre de Consellerías que no tienen nada que ver con educación, pero que tenían fondos disponibles y los han asignado a esas iniciativas.	VD	-
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para D, VD, E, S		
1145 a 1205	En el despacho de D, pero con VD. Unos alumnos se acercan a entregar dinero para uno de los viajes programados en la semana antes de Semana Santa. (5') Nota. VD está a cargo de estos proyectos – en general – busca presupuestos, hace contactos. Ya sea intercambios académicos o actividades complementarias o extracurriculares. Me explicó que el claustro acordó realizar todos estos viajes en la semana anterior a Semana Santa por varias razones, pero fundamentalmente dos: han terminado un período de pruebas, el segundo trimestre; y, así cada alumno participa en una sola actividad. Previamente había casos de alumnos que se inscribían en más de un viaje, incluso en todos, y eso significaba que estaban ausentes del aula hasta un mes entero. Comento. Con esta explicación me da la idea de que las clases continúan dictándose normalmente durante cada viaje; y también, que si hay varios proyectos al mismo tiempo, quizás todos los alumnos estén en uno y no haya prácticamente alumnos para asistir a clase. Me quedé con la pregunta sin hacer, porque me pareció inconveniente. Pero no puedo omitir el comentario, porque está dentro de lo posible, ya que suspender la presentación del programa o diferirlo tiene menos efectos negativos que tener que repetir o dejar dudas recurrentes, si las ausencias por viaje son escalonadas. Además, eso permite un período como de pre-vacaciones y menor intensidad en las clases, justo después de un período de agitación por las pruebas trimestrales que mencioné. En pocas palabras, hay varios intereses en esta decisión, y los no pedagógicos, implícitos, no deberían descartarse. Para ir un paso más. En estos viajes deben ir profesores y si son a la vez, se requieren más docentes, los que supongo que están dispuestos a colaborar. 1150 realiza una coordinación telefónica. (3')	VD	A
1205 a 1235	1205 vuelta al departamento de Normalización Lingüística. Allí me dice que el proyecto en que está trabajando se asocia con la vicedirección – pues está a cargo de todas las actividades culturales del IES y me recuerda las exposiciones, muestras y eventos en curso -, con el departamento de Normalización Lingüística; y con el de Lingua Galega, porque promueve el uso de esta lengua. Por eso, como docente de Lingua Galega, participaría aunque no fuera VD. Revisa el correo 1235 suena el timbre, pero como si nada.	VD	-

1235 a 1325	Hora de gestión para D, VD, E, S		
1235 a 1325	<p>Sigue revisando el correo. Un mensaje no se abre y me sugiere qué puede ser. Incluso piensa que es un problema del propio equipo.</p> <p>1255 Trabaja en el proyecto de Lingua Galega. Se trata de un juego de la oca donde cada casilla es una imagen del IES. Hay cuadros, rincones, elementos del IES que exudan su acervo. Y en particular, varias casillas están dedicadas a la mascota del IES, que se desea promocionar, además del uso de la Lingua Galega, con la cual se describe cada casillero. <i>El dibujo fue realizado a pedido, por un profesor de plástica, antiguo alumno, y que ha realizado otros trabajos que están a la vista.</i></p> <p>1320 vamos a la sala de profesores, a ver si en los ordenadores que hay allí puede abrir el mensaje con problemas. Lo logra y concluye que tiene un problema en la computadora del departamento. Habrá que consultar al técnico que hace el mantenimiento.</p> <p>1325 se va a clase. Termino la observación del día y me retiro</p>	VD	-
1325 a 1415	No hay prevista hora de gestión (VD, E, S en clase)		
1325 a 1415	No realizo observación de gestión	-	-
No se observaron las actividades de: Directora (D); Jefa de Estudios (E); Secretario (S)			
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-6			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tít ²⁰⁹	Tipo ²¹⁰
0845 a 0935	No está prevista hora de gestión (D y VD están en clase)		
0900 a 0935	No se realizó observación		
0935 a 1025	Hora de gestión para D,V,E		
0935 a 1025	<p><u>En la cantina.</u> Novedades y puesta al día D, VD, E, S, con un café. A las 1000 empiezan a subir, cada cual a lo suyo.</p> <p>1005 Con E. <u>Entrevista (parte 1).</u></p> <p>1020 (suspendo) llega S con material de estudio, programas de los departamentos. E está revisándolos, contenido por contenido, para elevarlos a la inspección. Timbre</p>	D VD E S	A A -A A
1025 a 1115	Hora de gestión para D,E (VD está en clase; S en tutoría eventual)		
1025 a 1115	<p>Sigue E con los programas, está revisándolos, contenido por contenido, para elevarlos a la inspección.</p> <p>1041 termina o suspende. Va tachando con iluminador y agregando, en una lista de tareas en dos hojas A4. Y seguimos con la entrevista.</p> <p>1047 entra una profesora por un tema disciplinario. Trae un reporte de inciden-</p>	E	-A

²⁰⁹ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²¹⁰ Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	cia. (5') 1052 seguimos con la entrevista. 1100 (suspendo) D viene por E. Se retiran. Quedo esperando. 1115 suena el timbre		
1115 a 1145	R E C R E O		
1145 a 1235	Hora de gestión para D, VD, E (S está en tutoría eventual)		
1145 a 1201	E y D tienen una conversación. Presumo que la pone al tanto de que tomará medidas disciplinarias con la alumna del incidente comentado antes.	E D	A A
1201 a 1235	Con E. Entrevista (parte 2). 1227 completamos la entrevista. Me copia archivos varios: programas de Matemáticas y Castellano; Memorias; 2010-11; Reglamento de Régimen Interno. (23')		
1235 a 1325	Hora de gestión para DV (S está en tutoría eventual)		
1235 a 1315	Sigue copia de archivos. (23') 1252 llama por teléfono a una mamá para convocarla y mostrarle un parte de incidencia de su hija, y notificarle una suspensión de tres días. Al terminar, se retira.	E	-A
1315 a 1325	Con S cerrando la jornada. Refinamos encuentro para mañana. Hablamos del sistema de jubilaciones y un plazo para acogerse a ciertos beneficios.	E	-
1325 a 1415	Hora de gestión para S		
1325 a 1340	Con S. Refinando la entrevista para mañana y comentando acerca de la situación general de la jubilación. Parece que hay un plan que termina pronto y mucha gente lo está pensando.	E	-
1340 a 1415	No se realizó observación		
Relación de las actividades de gestión observadas – centro 6-7			
Lunes – Martes – Miércoles – Jueves – Viernes			
Hora	Actividad	Tit ²¹¹	Tipo ²¹²
0845 a 0935	No hay prevista hora de gestión (E está en clase)		
0845 a 0935	No se realizó observación	-	-
0935 a 1025	Hora de gestión para D y E (VD tiene tutoría eventual) S no tiene actividad, pero... llega a esta hora todos los días		
0935 A 1010	Con S. Pasa D por el despacho e invita a empezar la jornada con café. Va reuniendo a todo el equipo y baja (mos) a la cantina. Comento. Ya me expresé sobre estos momentos rituales del equipo directivo.	D VD	A A

²¹¹ Abreviatura del cargo que realiza la actividad: D: Director; E: Jefe de Estudios; S: Secretario.

²¹² Refiere a la actividad: Administrativa(A); Pedagógica (P) – excepto la actividad docente en el aula.

	Es una puesta al día y se acuerdan actividades para la jornada actual, o siguientes. El tono informal o anecdótico de los relatos no cambia la esencia de estas reuniones de trabajo.	E S	A A
1010 a 1025	De regreso al despacho con S se detiene en la conserjería – contigua a su despacho – y coordina sobre algo con una profesora que está allí 1015 <u>entrevista</u> . Hay alguna interrupción brevísima. Ha cerrado la puerta	S	A-
1025 a 1115	Hora de gestión para D, E, S (VD tiene tutoría eventual)		
1025 a 1115	Sigue la entrevista. 1030 Firma documentos varios, que trajo una funcionaria. (1') Continuamos hasta el fin de la hora.	S	A-
1115 a 1145	R E C R E O Pero no para S...		
1115 a 1145	Nos quedamos conversando durante el recreo. Me cuenta que cuando deje el cargo – el próximo junio termina el mandato de la directora y no piensan postularse nuevamente – tendrá tiempo para dedicar a un libro pendiente de completar y más. Llega un antiguo profesor para participar en el número de la lotería de Navidad. Comento. Entonces me doy cuenta de que durante mi período de observación no lo vi fuera del despacho durante el recreo. Se queda allí, porque la actividad específica de S tiene una dinámica diferente que la de las clases, alumnos y familias. Y esto refuerza mi perspectiva del café matutino, como reunión de trabajo. Después cada uno tendrá su agenda. Supongo...	S	A
1145 a 1235	Hora de gestión para D, E, S (VD tiene tutoría eventual)		
1145 a 1235	A mi pedido me proporciona algunos archivos sobre la actividad académica. (10') Comento. No pedí resultados generales de la ESO. Pero en parte es porque los demás centros dijeron que no lo hacían y el que sí lo tenía, estaba equivocado. El error era del programa XADE que atribuía repetición a alumnos que fueron matriculados en PDC de tercero. En general los directivos me han dicho que esa información – los datos de cantidad de alumnos promovidos, suspendidos y repetidores - es más de interés de la inspección que es quien la pide. Me da su opinión sobre los cambios y proyectos en educación que vivió en los ochenta y noventa. También me expresa su parecer en el sentido de que los alumnos con dificultades de rendimiento o con necesidades específicas deberían ser matriculados en institutos dedicados a eso, con docentes especializados en atenderlos. No cree que la equidad pase por integrarlos con el resto. Cree que al final terminan abandonando cuando les llega la edad límite de educación obligatoria. Comento. Me recuerda una de las demandas de los docentes en la investigación anterior. Prácticamente idéntica, pero un escalón más abajo. En el estudio de caso, los docentes demandaban contar con los especialistas que tienen los IES aquí. Y los docentes de aquí creen que debería haber institutos especializados para los alumnos con problemas, y no estar matriculados aquí, siquiera. En general, opino que los docentes desean enseñar con exigencia y a buenos estudiantes, que puedan aprovechar esos conocimientos que los docentes obtuvieron con tanto esfuerzo. Es decir, de algún modo es un desperdicio que haya un alumno incapaz de aprovechar el trabajo pedagógico de un docente tan formado como parece ser el caso aquí en España: licenciaturas, maestrías, hasta doctores. Y hasta un desplante o desprecio por esa misma formación. Parecería que subyace una idea de ese tono. Aunque se trata de una interpre-	E	A

	<p>tación mía. Desde lo que yo he aprendido y observado en las dos investigaciones. No le asigno valor – bien o mal. Me pregunto si la formación de docentes es suficientemente clara para aprender que los brillantes de cualquier cohorte son los menos. Incluso aquí, por más prohombres o nombres consagrados que se invoquen como antiguos alumnos, son apenas un puñado en la lista de alumnos matriculados a lo largo de 150 años de vida institucional. Por otra parte, también me viene a la mente cómo en otras investigaciones que estudié, los docentes atribuyen las causas a carencias, que satisfechas, no eliminan los problemas, y solo sirven para reenfocar las causas, hasta que, agotadas las demandas internas al sistema, se atribuye la causa a un fenómeno externo, fuera del control y voluntad de los pedagogos. Fin.</p> <p>S no deja de hacer cosas, pero se nota que tiene dominio de los asuntos bajo su responsabilidad. Además me explica que estos días la actividad es menos agitada. Su trabajo más febril ocurre al comienzo y final del curso.</p> <p>Comento. Pensé que mencionaría el período a principios del año lectivo, cuando se rinden cuentas del presupuesto anual anterior. Quizás lo omitió por no ser relativo a los cursos.</p>		
1235-1325	Hora de gestión para S.		
1235	<p>Seguimos con el diálogo post-entrevista. Por ejemplo, me cuenta de su interés por seguir estudiando. Tiene un doctorado en Historia. El máster posterior sobre educación. Su actividad como formador de formadores durante 10 años. Y por qué dejó esa actividad: tenía que abandonar las clases en secundaria, y consideraba que ese alejamiento de las aulas le impedía formar cabalmente a los futuros profesores... (sic). Por el medio de la conversación le comento que tengo entendido que estuvo de director en otro IES.</p> <p>Comento 1. No quise ser enfático en el comentario – sobre lo que no habló durante la entrevista – porque D o VD me habían explicado que EA había ejercido la dirección de un IES durante un año, como vicedirector en sustitución del director titular. Así que pensé que en el caso de S pudiera haber sido igual: un cargo circunstancial. No.</p> <p>Me explica que en un IES de Sarria fue electo director por el claustro – hay dos IES, no sé en cuál. Permaneció dos años, hasta 1985, cuando solicitó una plaza disponible en este IES. También me explica que ejercer cargos directivos da puntos para competir en los traslados. Lo mismo que me explicó la directora del IES anterior. Su interés era estar en Lugo. Entonces hago una cuenta rápida y decido que en aquella dirección tenía unos 32 años de edad. La misma cuenta para la directora anterior, me dice que asumió como jefa de estudios en un IES fuera de Lugo a los 25. Por el mismo motivo, como dije.</p> <p>Comento 2. En este IES me entero de que con motivo del cambio de legislación jubilatoria, este es el último año lectivo en que los profesores pueden presentarse para el retiro anticipado – con 60 años – y recibir una compensación importante en dos partidas anuales. También me explican que todos los que opten se irían con la jubilación máxima de 1900€, que es inferior de lo que perciben actualmente, aunque suficiente. Después habrá que esperar hasta los 65, creen. Entonces, como la plantilla de este IES tiene una media de edad en la cincuentena, porque es muy difícil acceder a plazas aquí antes, se presume un gran recambio en el claustro. Aunque nadie quiso aventurar un número, por la incertidumbre de los casos particulares – algunos creen que recibirán hasta 500€ menos y cada cual tiene un presupuesto diferente: hijos en edad de estudio o ya no, etc. – la directora asintió en que podría tratarse de un tercio, que serían unos 30 docentes. Ne sé si esto influye en su decisión de no postularse. Creo que no, porque la idea venía de antes de que se aprobará la nueva ley sobre pensiones. Pero si es un tema de cronología, está muy cercano para dar una opinión definitiva. Es un dato más. No me afecta en la observación, excepto por</p>	S EA	-A -

	<p>el hecho de que sería interesante entrevistar al futuro director o directora, pero aunque existen suposiciones y rumores, nadie se ha manifestado abiertamente, aún. D me contó que en alguna elección hubo más candidatos y el claustro la respaldó a ella. Así que sugerí que el otro, u otra, candidata tendría oportunidad en la próxima elección, pero me respondió que había otros interesados o al menos uno o una. No me aclaró.</p> <p>Según un comentario que escuché entre S y D durante el período de observación, S piensa que el o la candidata espera que le pidan que se postule, para aparecer como salvador de la situación – porque si no hay candidatos locales la postulación queda abierta a cualquiera que esté en condiciones desde otro IES, que es el caso de la primera gestión del director del CEIP [REDACTED] – por eso no se manifiesta abiertamente hasta que se lo proponga algún profesor o grupo de profesores que le aseguro el apoyo del claustro. Micropolítica de centro. Esto me sugiere una razón por la cual varios docentes se vuelcan a la vida político partidaria: el antiguo E dejó su cargo, seis años atrás, porque era incompatible con su actuación política. El alcalde de Lugo es antiguo profesor de Filosofía, en [REDACTED]. No creo que sean excepciones. Esto me lleva al siguiente comentario.</p> <p>Comento 3. En cuanto a los problemas educativos de los alumnos, tengo la impresión de que son tema de responsabilidad de O, que, por lo que he observado, debe negociar en cada caso la modalidad específica de apoyo con cada profesor. También he observado que la falta de práctica de aula – por proceder O de psicología y no de la docencia – lleva a cuestionar sus propuestas y provoca esa necesidad de negociación que menciono. Aunque pensándolo bien, lo de negociación es un eufemismo, ya que es ella la que tiene que optar por alternativas que se ajusten a la voluntad de los profesores involucrados.</p> <p>Comento último. Cierro todos los comentarios anotando que la edad del plantel – promedio en los cincuenta – es, según S, la causa para que no prosperen proyectos innovadores sobre métodos de enseñanza, y me pone de ejemplo el Programa ABALAR. Están instalando el sistema en las aulas de 1º de ESO, y todos los docentes de ese nivel están recibiendo el curso o un curso – no conozco el contenido. Entonces parece que uno de los profesores le ha comentado que si tenía dudas sobre jubilarse o no, con este curso se ha decidió, y se va. En cambio, en otro IES, con un rango de edad del plantel más extendido, la dirección cree que hay adhesiones y oposiciones en todas las franjas etarias y la edad no es el factor decisivo de esas posturas. Esto me induce a reconocer que las conclusiones deben ser siempre provisionales, ya que surgen de los datos disponibles o considerados, y no de todos los datos existentes e intervinientes. ¿Cómo puedo seleccionar un número limitado de variables para describir el comportamiento de personas y anticipar un resultado? Aunque la ciencia lo intenta, al final casi siempre termina explicando por qué no pasó lo que se anticipaba.</p> <p>1250 llega D a presentar un problema en un salón. De paso otro tema más. Se va.</p> <p>1310 entra E para una consulta. (1')</p> <p>1315 llega EA y se suma al diálogo. Pregunto por el inspector de este IES, me dice S: [REDACTED]. Pregunto cuántos inspectores hay, y no se ponen de acuerdo. 14 ó 15 dice S. Hasta 20 sugiere EA. Me invita a almorzar a su casa y conocer a su esposa. Nos vamos.</p>		
1325-1415	Hora de gestión para S.		
1325 a 1415	No hay observación. He reiterado a S que no deseo interrumpir su rutina y que reconozco la incomodidad de ser observado. También que mi temor es que esté postergando trabajo para cuando ya no me tenga que atender. Observé lo que observé. La invitación de EA es una salida discreta para que S complete cual-	-	-

	quier trabajo que hubiera postergado. Un investigador nunca puede darse por enteramente satisfecho solo con lo evidente.		
2000 a 2115	Fui invitado a la presentación de un libro de narraciones escrito por un profesor de Lingua Galega del IES. Es en el Salón de Actos. Está el alcalde. Además del disfrute, es una ocasión para despedirme del equipo directivo. Y lo hago. Terminé esta primera visita y anticipo una en el futuro.	-	-
No se observaron todas las actividades de: Directora (D); Vicedirector (VD); Jefe de Estudios (E)			

--

9.2 Anexo VD2. Entrevistas a direcciones - Fase Preliminar

9.2.1 Entrevista a la dirección del CEIP 1

9.2.2 Entrevista a la dirección del CPR 2

9.2.3 Entrevista a la dirección del CEIP 3

9.2.4 Entrevista a la dirección del IES 4

9.2.5 Entrevista a la dirección del IES 5

9.2.6 Entrevista a la dirección del IES 6

9.2.1 Entrevista a la dirección del CEIP 1

23 de setiembre de 2010.

D. Nací en Bilbao. Mis padres se desplazaron allí a trabajar. Allí empecé a estudiar magisterio. En aquel momento los estudios de magisterio eran por especialidades. Estaba la ley de formación, entonces se impartía por especialidades. Entonces yo de aquellas estudié por matemáticas. Entonces había una norma que establecía que si tú en los tres años de la carrera sacabas una media superior a ocho y no suspendías nunca nada, tenías plaza directa sin tener que aprobar una oposición. Sin tener que presentarte a oposición. Siempre y cuando el número de aprobados, el número de plazas, no podía exceder nunca el diez por ciento del número de plazas que se convocaran. Ese año. No sé por qué. Hubo protestas y tal... Cambiaron la ley de repente, sin previo aviso y redujeron. Dijeron que no podía ser el diez por ciento, que solo podía ser el dos por ciento de las mejores notas de la facultad, de la escuela universitaria. Solo el dos por ciento. Con lo cual un ocho por ciento de gente que teóricamente hubiera conseguido plaza, de repente quedaba sin plaza. No tuve mucho problema porque yo había quedado de sobra dentro de ese dos por ciento, por lo tanto yo conseguí plaza sin aprobar la oposición. Entonces me marché a la "mili". Demoraban un año en concederte la plaza. Me marché al servicio militar y al volver ya empecé a trabajar directo. Según volví, empecé a trabajar. Entonces eso fue en Bilbao. Empecé a trabajar en Bilbao, pero después yo pedí el traslado para aquí, porque mi mujer estaba aquí, pedí el traslado para aquí. Entonces al llegar aquí, en ese espacio yo empecé a estudiar en la licenciatura pedagogía en la universidad a distancia, pero con calma. Sin ninguna pretensión pues ya tenía la plaza. Sin ninguna pretensión. Entonces, al llegar aquí empecé a trabajar aquí cerquita de Lugo, pero vi que cuando me dieran la definitiva me iban a dar muy lejos. Muy lejos. Entonces yo estaba aquí muy a gusto con mi mujer. Habíamos decidido, ya más o menos teníamos en mente tener el primer hijo y no me apetecía nada marcharme. Entonces vi que la forma más fácil de colocarme cerca de la ciudad era estudiar la especialidad de inglés, que era la que estaban dando más cerca de la ciudad. Entonces como en ese espacio de tiempo, poco a poco, yo había ido estudiando asignaturas de la facultad, ya me había licenciado. Entonces entre la especialidad de matemáticas en magisterio que había estudiado en Bilbao, más la licenciatura, solicité las convalidaciones para hacer inglés y me quedaron 15 asignaturas. Entonces yo dije cuanto antes lo acabe, antes me coloco en definitiva cerca de Lugo, antes de que se acaben las plazas. Y efectivamente. Acabé la especialidad de inglés en mayo y al año siguiente ya me dieron definitivo. Entonces me dieron la primera definitiva aquí a 40 km. de Lugo pero por autovía. Con lo cual yo podía venir a mi casa todos los días. Era una plaza muy buena para ser la primera definitiva. Esa es la formación, entonces. Primero magisterio y después la licenciatura en pedagogía por la universidad a distancia. Esa es la historia.

E. ¿cuántos años trabajando en la educación?

D. Pues mira, contando ya desde que trabajé en Bilbao, que trabajé tres años, pues este es el año número 25.

E. ¿Y en dirección?

D. En dirección, cuando estaba en Guitiriz, que fue mi primera plaza definitiva en Guitiriz, estuve dos años de secretario. Después estuve cuatro años de director del colegio de Guitiriz. Y después, este es el séptimo años de director en As Mercedes. O sea que digamos, llevo 11 años de director. Este es el año número 11.

E. La mitad de la carrera en cargos directivos, pero con la peculiaridad de que acá los directivos también dan clase...

D. Sí, sí. Ahora mi plaza en Lugo es un colegio que está ahí abajo que es una plaza de inglés, exclusivamente. Entonces hubo, la LOE sacó la posibilidad. No la LOGSE. Fue la LOGSE. Sacó la posibilidad y creó un concurso de directores. El concurso de directores consistía en que en el DOG sale qué centros necesitan director. Entonces a esas plazas de director se puede presentar quien quiera. Quien tenga los méritos y quien quiera presentarse. Entonces yo me presenté a director de este colegio desde Guitiriz, para venir para Lugo. Pero no era mi plaza. Entonces ese año, para este colegio nos presentamos cuatro a director. Estoy hablando del primer año. Cuatro a dirección. Entonces, cada uno presentó su proyecto, y después una comisión del centro y de la Administración valoró los proyectos y a los candidatos. Entonces gané yo. Hace siete años. Gané yo y entré de director. Entonces después estuve tres años, por esa disposición transitoria de la LOGSE. Estuve tres años de director y después me volví a presentar. Y me escogieron otra vez. Una comisión formada por padres, profesores y Administración, más grande que la primera. Y me volvieron a escoger cuatro años para este centro.

E. Esta vez a la interno y en el marco de la ley nueva...

D. Sí, pero yo no tengo plaza como profesor en este centro. Yo en este centro estoy, digamos, como director. Si quisiera no dar clase, podría no dar, en el sentido de que yo no tengo ninguna plaza concedida en este centro. Evidentemente no me parece justo que mis compañeros den clase y yo no. Entonces, yo, aparte de mi plaza, plaza especial de director en el centro, como viene bien que haya alguien más, aparte de la profesora de inglés del centro, alguien más dé inglés, pues, evidentemente yo estoy encantado.

E. O sea, que si tú dejaras acá el puesto de director te irías a tu puesto...

D. A mi puesto en el otro colegio. Y yo ahora este año acabo. Yo estoy muy contento en el colegio. La gente en el colegio está contenta. Todos nos llevamos bien. Entonces probablemente me vuelva a presentar.

E. La primera vez que llegaste, me dijiste que tuviste que presentar un proyecto...

D. Siempre. Para la segunda también y para la tercera también.

E. ¿Y lo que hemos conversado sobre el PXA?

D. No tiene nada que ver. No tiene nada que ver con la programación general. La programación general es un resumen de la vida del centro y el proyecto de dirección es un proyecto tuyo de qué ideas tienes tú, qué es lo que pretendes hacer, en ese período de cuatro años. Cómo pretendes dirigir el centro, cuáles son tus objetivos principales, qué es lo que consideras importante, etc. Eso es un poco el proyecto de dirección.

E. ¿Por qué eres director?

D. Una pregunta importante (se ríe, repite la pregunta y piensa). Pues, a mí me gusta. Y a veces también me lo dicen en casa. Más bien me lo dicen como crítica: que me gusta mangonear, entre paréntesis, me gusta controlar todo. Pues igual es eso. Es decir, yo creo que tengo capacidad para manejar, para dirigir, para organizar. No me salía la palabra. Estaba buscando la palabra mientras hablaba. Para organizar. Entonces, si a ti te gusta organizar las cosas, pero tanto en tu vida privada como en tu vida profesional. Y pues me gusta planificar, me gusta organizar, pensar qué es lo que quiero hacer, qué es lo que quiero conseguir. Eso tanto en mi vida, evidentemente salvando las distancias entre la vida personal y la vida profesional. Pues me gusta tener todo bastante organizado tanto en mi vida privada como en mi vida profesional. Y entonces, eso que me gusta, pues lo traslado aquí al colegio. Me gusta organizar, en este

caso el trabajo de los profesores. Quizás ese sea el objetivo principal del trabajo de la dirección, que me gusta organizar.

E. Lo más satisfactorio y lo más frustrante

D: (Sonríe) Mira, lo más satisfactorio, en todos los proyectos que he hecho de dirección – y te lo comentaba ayer – lo más satisfactorio para mí como director es conseguir que el grupo humano que está en el centro funcione. Funcione. Evidentemente hay profesores que te pueden caer mejor o peor, que pueden tener más estilo. Un estilo más parejo al tuyo para trabajar, etc., etc. Gente más y menos trabajadora. Eso evidentemente lo va a haber en todo grupo humano. Pero el objetivo principal que yo me planteo, si tú vienes al centro y estás a gusto, evidentemente vas a desarrollar tu trabajo mejor. Y yo siempre les digo: tenemos que intentar, en el tiempo que estamos aquí, de nueva a dos, ser los mejores profesores del mundo. Pero tampoco obsesionarse al salir a las dos con que los niños avanzan no avanzan, etc., etc. Es decir, intentar que en el centro de trabajo estemos lo más a gusto posible y desarrollemos nuestro trabajo lo mejor posible, lo mejor que sabemos. Y para eso yo creo que es fundamental que todo el mundo esté a gusto. Cuando yo llegué – es una anécdota que la cuento siempre – los profesores, cuando llega el recreo, cada uno salía afuera e iban a tomar café. Unos iban a tomar café a ese bar, otros iban a tomar café aquí, otros iban a tomar café a uno que hay allí en la esquina. Y cada uno salía con quien se llevaba mejor o con quien se llevaba bien. Cada uno hacía lo que le parecía. Cuando yo llegué lo primero que pensé fue “pues no me parece bien que en un momento que tenemos libre todos, que es en el recreo, que cada uno ande por su lado; yo prefiero estar aquí todos.” Entonces puse la máquina de café. Hablé con una empresa de esas de *vending* y pusimos la máquina de café, y les dije – tampoco se los prohibí, tampoco prohibí salir – no dije “prohibido salir”. Dije, miran vamos a poner una máquina de café, funciona con monedas. Yo prefiero que todos los que tomemos café, yo prefiero, que también tomo café, pues que lo tomemos todos juntos, y mientras tomamos es café, pues charlamos, y estamos un rato todos juntos aquí.

Todo el mundo lo aceptó bien. Nadie va afuera.

(Entra y sale una maestra que realiza una tarea extra)

E. Esta maestra tiene una dedicación al centro diferente del resto...

D. Y por ella le dan medio punto. No se paga, pero le dan medio punto que puede usar en los concursos de traslado.

(Retomamos la secuencia de la entrevista)

D. Es una anécdota, pero que es en aras a conseguir lo que decíamos antes: un buen ambiente, un ambiente relajado. Porque lógicamente, si hay posibilidades de charlarlo, el ambiente es mucho mejor. Porque si tú permites que la gente salga a tomar café afuera, con la experiencia que yo tengo, lo que se crea son grupitos. Grupitos dentro del colegio: hay dos que se llevan muy bien, hay dos que se llevan muy bien que se van por aquí, dos por aquí, dos por aquí dos por aquí... Pero son islas dentro del colegio. Entonces yo lo que quería era que todos nos lleváramos bien. No hacía falta que fuéramos amigos íntimos, todos. Pero sí que todos nos llevemos bien, que trabajemos a gusto, que estemos relajados y que todos tomemos café juntos. Así, en un momento de descanso, como se da acá, creo.

Eso lo hice en Guitiriz, también. Eso lo he hecho aquí, también. Lo he hecho ya, es 11 años que llevo, y la verdad que siempre, los centros donde yo he estado siempre ha habido un muy, muy buen ambiente. Y después, en aras a conseguir los objetivos, hacemos varias comidas al año, hacemos el pulpo, en la fiesta de San Froilán vamos todos a comer el pulpo. Hacemos una comida en carnavales. Hacemos una

comida a final de curso, todos juntos. Y entonces todo eso, la prueba de que funciona bien es que siempre vienen jubilados a las comidas. Siempre. La prueba es que hay colegios en Lugo – otros sitios que yo conozco mucho – en donde haces una comida donde hay 25 profesores, y pues de 25 profesores, van siete u ocho. Aquí estamos 23 y de 23 van todos, el cien por cien. Si no va uno es porque realmente no puede ese día, porque su hijo está enfermo o cualquier cosa. Pero el nivel de asistencia a las comidas es el cien por ciento. Nosotros estamos completamente satisfechos de ese ambiente.

E. Tú llegaste solo como director. ¿Cómo completaste el equipo?

D: Yo llegué solo y además no conocía a nadie en el centro. Entonces, se me ocurrió una idea. La gente tenía problemas, por eso habían sacado de acá la plaza de dirección. Es decir, la directora que estaba antes se había creado un ambiente muy tenso y entonces quería presentarse a directora, pero no la apoyaba el claustro. Se había creado un ambiente muy fuerte, se generaron problemas importantes. Yo tampoco entro a valorar los problemas esos. Pero había, sí, problemas personales importantes. Dirección, profesorado, etc., etc. Entonces, claro, tú hablabas, oías, y cada uno contaba la película según le... Entonces yo lo que hice fue: entré en este despachito pequeño, junté al claustro, hablé un poquito, me presenté: “me llamo E... I..., me presenté a un concurso de directores tal. Entonces les voy a pedir un favor: yo voy a ir para el despachito pequeño y os ruego que vengáis a hablar conmigo personalmente de uno en uno”. Porque claro, si tú intentas sacar información a un grupo de gente en general, hay gente que se ve mediatizada por los demás. No cuenta. No habla. Que evidentemente cada uno con todo su derecho, por supuesto. Y en cambio, yo aquí, de uno en uno, saqué información muy interesante de qué es lo que pasaba, dónde había problemas, qué es lo que sucedía, etc., etc. Entonces, fui hablando con los 18 que había en aquellas, de uno en uno, y fui sacando información interesante. Y después, en función del perfil que yo fui sacando de esas personas, sus procesos, a medida que fueron hablando conmigo, yo le ofrecí el cargo de jefe de estudios a un profesor, y fue mi jefe de estudios. Y después me gustaba también que hubiera una conexión con el equipo directivo de antes en el sentido de que claro, si tu entras nuevo, los tres entran nuevos en un centro, nadie sabe como estaban las cosas antes, y claro, es una desconexión total con como estaba antes.

Entonces se me ocurrió establecer como nexo de conexión con el equipo directivo anterior nombrar a la misma secretaria, que es la que yo intuí que estaba menos contaminada. No sé si me he explicado. Y entonces fue el equipo directivo que formé. Después el jefe de estudios se jubiló y nombré a M. El nombramiento de M fue muy sencillo, fue muy sencillo. Ella decía “Ay, mira a ver si hay otro”, pero es una persona excelente, excelente como persona, excelente como trabajadora, excelente como compañera. Entonces su nombramiento fue muy fácil, muy fácil. Entonces la nombré y le dije, es muy sencillo. Y todo el mundo estuvo de acuerdo en que escogí a la persona apropiada.

E. ¿Y la peor experiencia?

D. Pues mira, como peor, peor, peor, ninguna. Ninguna. Yo soy una persona muy relajada, también. Entonces, normalmente no tengo ni grandes saltos ni grandes bajos, con lo cual soy una persona, así, bastante equilibrada. La peor experiencia es igual, a veces, no como director, sino que a veces intentas conseguir cosas para el centro – sobre todo con los niños de refuerzo, pasa muchas veces – consigues cosas, te esfuerzas en delegación para conseguir muchas cosas, y después los resultados, igual no son todo lo buenos que tú deseaba. Pero no tengo ninguna experiencia negativa aquí dentro. Quizás, a veces, lo más desalentador es negociar con la Administración, porque a veces la administración está como muy alejada del centro, entonces tú les cuentas cosas y ellos te escuchan, pero, a veces como quien oye llover. No... Pero tampoco es una experiencia frustrante. Yo creo que cada uno está en su papel. Evidentemente los que están en la Administración, digamos, son los que gestionan los recursos económicos, y

pues claro, igual tampoco pueden conceder todo, todo lo que tú pides. Entonces yo entiendo que mi papel es intentar pedir todo lo que pueda para el centro, para que mi centro esté lo mejor posible, y el trabajo de ellos, en parte, es negar parte de lo que yo pido. Ya que cada uno está en su papel. Yo creo que hasta ahora yo siempre he tenido muy buena relación con la Administración y cuando a veces niegan algo que yo pido, intento comprenderlo, porque cada uno hace su trabajo.

E. Hablemos de los alumnos...

D. Cuando yo llegué al cole, el colegio no tenía una fama demasiado buena. De hecho, ninguna aula estaba completa. Había plazas vacías en todas las aulas. Entonces intentamos ir consiguiendo cosas para el centro. Conseguimos el comedor, conseguimos... Bueno, intentamos darle... trabajar por el centro todo lo que pudiéramos. Entonces, hoy en día, el centro no tiene mala fama. Ves que las clases están prácticamente llenas, casi todas. Y, si bien es cierto que el nivel socioeconómico podrías clasificarlo – con todos los riesgos que tiene hacer una clasificación general –, es difícil, porque lógicamente muchos se van a escapar de la media, por arriba y por abajo, entonces podemos clasificarlo como de un nivel socioeconómico medio...bajo. Medio, si atendemos a que vienen muchos alumnos de alrededor, y bajo, porque, por desgracia hay mucha gente inmigrante que llega con unas circunstancias sociales, económicas y familiares difíciles. Difíciles. Familias monoparentales, con situaciones de desempleo, etc. Entonces eso es lo que baja la media. No estoy dando ningún juicio valorativo. Lo que baja es la media. Probablemente lo que hace que el nivel sea un poquito más bajo. Entonces hoy día es un colegio bueno, que escolariza a bastante alumnado inmigrante. Tiene ventajas, porque tienes gente de distintas culturas, y tiene sus desventajas porque a veces su nivel académico es más bajo. Entonces coincide que si en una clase hay mucho alumno inmigrante, el nivel de la clase baje un poco. Estoy hablando en general. Después vienen niños, por ejemplo, una familia que vino de Uruguay, estuvieron cuatro niños, excelente, excelente, excelente. Pero claro, el padre era un farmacéutico que había perdido el trabajo y la madre era profesora también. Y cuando el padre perdió el trabajo vinieron para España. Vinieron a España, trabajaron en lo que podían. La madre era excelente, preocupada por los hijos. Iban todos los días a la biblioteca municipal a trabajar y tal. Claro, era gente muy trabajadora. A los dos o tres años regresaron para Uruguay porque él recuperó el trabajo en la industria farmacéutica que tenía en Montevideo. Claro, en cambio tuvimos otro niño de Uruguay, el año pasado, que vino solo, vino con el padre. Echaba muchísimo de menos a la madre, pero era un niño muy vago, muy vago, muy vago. Entonces evidentemente hay de todo. Cuando la familia se preocupa porque tiene la posibilidad de preocuparse – es que tampoco es que sea una crítica a los padres: si un padre trabaja de ocho a ocho, poco va a poder preocuparse por su hijo. Entonces cuando una familia se preocupa por sus hijos como intentamos que pase aquí en España, lógicamente los niños salen bien porque cuando una familia tiene problemas, normalmente esos problemas los tienen los niños, sean inmigrantes o sean de aquí.

E. ¿Cuántos alumnos en primaria?

D. 160, en siete grupos.

E. ¿Cuántos esperas que soliciten ayuda para comprar libros?

D. Más de la mitad, más. Más de la mitad. Yo diría, casi tres cuartas partes. Tres cuartas partes. De todas formas, el tope a partir del cual no te conceden la ayuda es de 1000 euros per cápita.

E. Hablemos de las condiciones de aprendizaje.

D: Evidentemente las condiciones de aprendizaje son las mismas para un inmigrante que para un niño de aquí. Es decir, cuando hay una preocupación familiar, cuando hay una lista de prioridades claras... Eso

es importante en la familia. Hay familias, tanto en las familias inmigrantes como en las de aquí, en donde la escala de prioridades... Evidentemente, yo entiendo que cuando una pareja tiene hijos, la escala de prioridades, en primer lugar debe estar los hijos, su alimentación, su atención a nivel personal, el académico, etc. Igual hay padres, que por ser jóvenes o por tener una vida más disipada y demás, pues no tiene clara esa escala de valores, y eso se transmite a los hijos. Y eso se transmite evidentemente al aprendizaje.

E. ¿Eso se traduce aquí en más o menos fracaso?

D. No, a nivel de fracaso eso es parecido. El nivel de fracaso es parecido. De hecho, nosotros participamos... El año pasado se hizo una evaluación de diagnóstico que fue obligatoria por la Xunta para niños de cuarto de primaria. En esa evaluación de diagnóstico se evaluaban las capacidades medias a nivel de matemáticas, de comprensión matemática, a nivel de lenguaje, a nivel de comprensión lectora. Y después se juntaban los datos de todos los alumnos de cuarto y se extrapolaban para hacer una media. Y nosotros salimos... tuvimos una puntuación... La puntuación media era 500, y nosotros tuvimos una puntuación de 508. O sea que estuvimos perfectamente en la media, tanto en matemáticas como en lenguaje. No, no nos salimos de la media en fracaso, ni nada.

Esa prueba, en el momento que se aplicó el año pasado, se colgó una aplicación informática, que ya no está. Solo se imprimieron los justos para los niños. No está disponible. Teóricamente es una evaluación que se va a hacer todos los años a los que están en cuarto. Y a los que están en segundo de ESO. Pero en el momento está *stand-by*

E. ¿Los sorprendió la prueba? ¿Quién la corrigió?

D. el director tuvo que nombrar una comisión de corrección. Entonces nombré una comisión en donde estábamos yo – el burro adelante: la orientadora del centro, la tutora y yo. La jefa de estudios y yo. Cuatro. Y cada uno corrigió una parte. Y cada uno corrigió una prueba, para que fuera lo más heterogéneo posible.

E. ¿Estaba alineado con lo que ustedes pensaban que estaban enseñando?

D. Una pregunta superinteresante, porque en esa línea de pregunta es como está la prueba PISA. Entonces esa prueba iba un poco en línea con las pruebas PISA, en donde... Para mí la crítica, y la crítica que hice y que pusimos ahí, es así: lo que se está enseñando en estos momentos, que se está enseñando siguiendo un poco lo de los libros de texto, que están autorizados por el MEC y por la Xunta, estaba un poco desconexiónado con lo que se estaba pidiendo en las pruebas PISA. Las pruebas PISA son mucho más de razonamiento lógico, de pensar, de razonar. Y lo que se está enseñando ahora en este momento es mucho más mecánico: de operar, de calcular, etc., etc. Entonces los pequeños fallos que hubo y las lagunas que hubo fue a veces que a los niños les ponen una prueba de razonar en la que no había nada que operar, es donde más fallaban. Y es precisamente porque yo creo que cuando España da resultados bajos en las prueba PISA. España tiene un nivel académico alto, comparado con otros países de Europa, y con Sudamérica. Pero no tenemos un nivel académico en línea con las pruebas PISA y por eso a veces damos unas pruebas más bajas y Finlandia da unos resultados tan altos. Más allá de que Finlandia tiene otras ventajas con respecto al profesorado, ventajas con respecto al alumnado y las familias. Pero en nivel académico no son mejores que nosotros. Lo que pasa es que trabajan en otra línea diferente que nosotros. Es una línea más cercana a las pruebas PISA, de lo que tenemos aquí.

E. ¿Es por los contenidos?

D. Por la forma de enseñar. Porque evidentemente nosotros, a la hora de enseñar, cada profesor enseña un poco con su modo de enseñar, su modo de ser, pero sí que sigues un poco algo. Sigues los objetivos que están programados para ese curso, para ese ciclo. Y los objetivos los canalizas a través del libro de texto. Utilizas como recurso el libro de texto, como recurso principal. O bien otras cosas que tú puedas sacar, pero digamos tú siempre sigues un poco el libro de texto. Pero el libro de texto está un poco, un pelín, un pelín desconexionado con las pruebas PISA, o con esas pruebas de evaluación diagnóstica.

E. Hay un marco legal sobre contenidos y objetivos, después está la prueba PISA que sirve de imagen, de referente, para hacer las evaluaciones que produce la Xunta o el estado como medición nacional...

D. Más o menos...más o menos

E: ¿Ustedes tienen obligación de usar esos libros de texto o podrían producir su propio material?

D. Podríamos producir nuestro propio material. Podríamos producir nuestro propio material. Desde que hicimos la evaluación de diagnóstico, esa... digamos, ese pequeño chips ya nos lo hemos ido poniendo, poquito a poco, y lo que hacemos es intentar, dentro del libro de texto, trabajar un pelín más dentro de esa línea. Consultar en páginas web, por ejemplo de la Junta de Andalucía, que hay páginas muy buenas. Consultar un poquito, trabajar con páginas de editoriales que ya van más en esa línea. Es decir, abrir un poco más el campo.

E. ¿El profesor puede rechazar los libros y producir su propio material?

D. Sí. Es perfectamente legal. Es perfectamente posible, perfectamente posible, y sin ningún problema. No hay ningún problema para eso. Lo que pasa es que habría que... Primero eso supone un trabajo extra para el profesor. Tendría que estar pendiente de conseguir material para todos los días. Y en niños pequeños como los nuestros supone una pequeña desorientación, a los niños – en primaria estoy hablando, que nos atañe. En primaria, a los niños y a los padres, el tener un libro de texto les supone una línea, una pauta, una pauta a seguir. Si no trabajas con libro de texto - en asignaturas fundamentales, estoy diciendo - si no trabajas con libro de texto, los niños se sienten desorientados. Un poquito perdidos. Entonces, en general, la idea que tenemos es tener un libro de texto, y después, en determinado momento, alejarnos del libro de texto y trabajar con fichas, con páginas de internet, etc., etc.

E. ¿De dónde salen los contenidos de las propuestas de evaluación?

D. Normalmente nos basamos bastante en el libro de texto. En lo que se ha trabajado y después, por ejemplo se suelen poner algunos problemas que te los inventas, para razonar. En aras de eso. Eso lo hemos introducido un poquito el año pasado y este. Es decir, hasta ahora era el libro de texto solo, y ahora hay una serie de problemas que siempre es lo que más les cuesta, lo que más falla.

E. ¿Las propuestas de los libros de texto son adecuadas para medir los aprendizajes en este contexto?

D. Sí. Yo creo que el libro de texto facilita ese trabajo al profesor. Ese control. Sí que lo facilita. Pero nosotros a la vez que hemos introducido esa idea para tratar de sacar cosas, recursos pedagógicos, de otros sitios que no sea el libro de texto. También estamos en contacto con las editoriales para transmitir ese sentimiento que tenemos en el colegio a las propias editoriales que al final son las que hacen los libros de texto, para que introduzcan más variables de ese tipo, de razonamiento, y de hecho, últimamente empiezan a venir otras cosas más. Siempre después de los ejercicios mecánicos, te vienen uno o dos de razonamiento, y te plantean situaciones de la vida real. Eso sí que insistimos con las dos editoriales principales con las que trabajamos, las dos más fuertes que existen en este momento, para que poco a poco vayan teniendo en mente esa novedad.

E. Hablemos de la relación de las familias con el centro.

D. La relación de las familias con el centro no es muy fluida. No es muy fluida, porque lógicamente hay un gran nivel de... por ejemplo, las escuelas donde hay una gran cantidad de funcionarios, los funcionarios tiene una gran conexión con el centro porque pueden pedir media hora en el trabajo y tal. Pero aquí hay mucha gente que sus padres trabajan en el sector servicios, entonces en el sector servicios no es fácil pedir. Una señora trabaja de camarera en un restorán y no es fácil pedir para venir al colegio. Entonces tratamos de facilitarles lo máximo posible la relación con el colegio. Nosotros tenemos un día a la semana para que los padres vengan a hablar. Los martes de cuatro a cinco. Eso es muy cómodo para nosotros porque podemos estar sentados y dedicarle una hora para hablar con los padres. Siempre que pueden pedimos que vengan en esa hora: los martes de cuatro a cinco. Pero después permitimos que vengan en el recreo. Permitimos hablar con ellos, si es brevemente, a la entrada o salida del colegio. Y permitimos que en cualquier momento nos llamen por teléfono. Porque entendemos que si trabajas... cuidando a un enfermo, o en una casa con un señor mayor, no vas a pedir permiso para venir y dejar tu trabajo. No es fácil. No es fácil. Entonces permitimos que nos hablen por teléfono y contestamos por teléfono. Y ahora evidentemente las familias aparecen nuevos modelos, que ya veíamos el otro día. Aparecen muchas familias monoparentales. Familias separadas. Familias donde el compañero de la madre no es el padre de los niños. Entonces eso es un nuevo modelo al que ante todo nos tenemos que acostumbrar. Es decir ya no es el cien por cien de las familias el padre, la madre, somos los dos padres de los niños, eso va cambiando. Entonces nuevas familias. Que todos se tendrán que ir acostumbrando a esos nuevos modelos de familia.

E. ¿Esas son las familias que votan representante para el consejo escolar?

D. Sí, pero normalmente esas familias, las familias que están un poco alejadas del profesorado, también están alejadas de toda la dinámica del funcionamiento del colegio ya sea la asociación de padres o del consejo.

E. Esta elección es libre...

D. Sí, es una votación política, es decir, por ejemplo, este año va a haber elecciones para el consejo escolar en noviembre. Son todos los años pares. Entonces, el día que toca a los padres, se constituye una mesa electoral, que yo soy el presidente, con cuatro padres más: La mesa se abre normalmente sobre las cuatro de la tarde y hasta las ocho y media. Entonces en ese horario pueden venir todos los padres que están en el censo de padres.

E. ¿Vota un padre por familia o un padre por alumno?

D. Pueden votar los dos, padre y madre. Los dos. Son dos votos por niño, pero votan una sola vez cada uno, no por la cantidad de niños. Cuando se vota el consejo escolar, votan padres y profesores.

E. Además hay una asociación de padres...

D. A la asociación de padres y madres colabora mucho con el colegio. Incluso cuando hacemos unas pequeñas fiestas ellos colaboran mucho con la fiesta y ponemos música aquí y ellos traen sándwiches, patatas fritas, coca cola para los niños. A veces hacemos otras fiestas donde, como tenemos muchas nacionalidades, cada nacionalidad trae un postre diferente, de cada país, entonces cada uno elabora repostería y dulcería de cada país y la repartimos a los niños. Música. Y en todo colabora mucho la asociación de padres.

E. ¿Cuántos padres piensas que participan en la asociación?

D. Deben ser unas cincuenta familias, más o menos. Lo que pasa es que aunque están apuntadas cincuenta familias, no todas participan.

E. ¿Y que tú los veas...?

D. Pues mira, de esas cincuenta familias, las que se relacionan así mucho, mucho, mucho, que yo los veo casi como compañeros, pueden ser diez.

E. ¿Tú sabes quiénes son las autoridades?

D. Sí, sí, sí. Eso sí. Mi relación es más con la presidenta, la secretaria, la tesorera. Con esos es más.

E. ¿Esa mayor relación es porque está estatuido...?

D. No, no. Porque hay correspondencia para la asociación que llega al colegio y también porque organizan las actividades extraescolares. Entonces me consulta, por ejemplo, me llaman y me dicen que hay una actividad y que me pasan un e-mail, yo se lo imprimo para que ella consulte si hay padres interesados en esa actividad. Después ellos se encargan de contratarla. Por ejemplo, el año pasado hubo una actividad de fútbol gestionada por ellos mismos. Se le cobraba ocho euros por mes a cada niño y entonces eso lo gestionaban directamente ellos.

E: ¿Hay algún vínculo formal que tú autorizas o...?

D. Normalmente ellos me piden autorización para cualquier cosa que se va a hacer, por ejemplo una reunión, pero por ley la asociación de padres tiene derecho a utilizar las instalaciones del centro, a utilizar cosas del centro, etc. Es decir, es una organización que está contemplada dentro de la legislación escolar. "Vamos a hacer una reunión mañana a las ocho. ¿Podemos utilizar la biblioteca?" Ellos saben que la pueden utilizar, pero cortesía...

E. ¿El comedor es una actividad de la asociación?

D. No. El comedor es una empresa de catering contratada por el ayuntamiento. Entonces quien cobra y quien gestiona es el ayuntamiento que contrata a una empresa. La empresa cobra 80 euros al mes por cada alumno a la familia y ellos se encargan de traer la comida.

E. ¿Y si no hay interesados en ir al comedor?

D. A ver. En última instancia es un negocio, pero es un servicio.

E. ¿Pero si quien paga es la familia, qué paga el Ayuntamiento, por qué interviene?

D. La familia paga 80 euros al mes, pero en esos 80 euros va incluida la comida y dos personas que contrata el Ayuntamiento, una educadora y una cuidadora. Entonces con esos 80 euros no se cubre el gasto de comida más los sueldos. El Ayuntamiento pone algo más, para que la empresa que lo gestiona pueda salir bien económicamente.

(Aquí se interrumpe la grabación por falla del equipo y debió repetirse al día siguiente. Comento que los conceptos que se grabaron no son idénticos a los que fueron manifestados en la entrevista original y en general se atemperaron, cuando no se cambiaron radicalmente)

E. Comentábamos sobre las pruebas diagnósticas y sobre las otras que aplican los profesores en el aula.

D. El marco de referencia es el libro de texto. Que tú después puedas hacer pruebas para ver cómo van los alumnos, sí. Pero el marco referencial es el libro de texto.

E. ¿Cómo hacen los profesores para establecer los niveles de suficiencia?

D. Dentro de la programación tú sabes cuáles son objetivos mínimos que ahora son competencias básicas, cuáles son esas competencias básicas que el niño debe adquirir. Y de hecho ya los propios libros traen su propia programación delante. Al comienzo del libro de texto traen su programación para que tú sepas más o menos cuáles son los contenidos básicos, cuáles son los objetivos básicos, cuáles son las competencias que el niño debe adquirir para poder promocionar al siguiente curso. Teniendo en cuenta que nosotros tenemos aquí la norma de que la unidad pedagógica es el ciclo no el curso. Por lo tanto los cursos impares nunca se pueden repetir.

E. Y además la tutora acompaña...

D. Durante el ciclo. Porque el ciclo es una unidad. Se divide en dos años, pero es una unidad. Entonces el mismo tutor va con ellos, salvo que sea un provisional. Pero si no, es el mismo el tutor va con ellos y al final del ciclo, que son los cursos pares, se decide si el niño promociona, repite. Promociona con alguna asignatura suspensa, que también sucede.

E. O sea que en definitiva lo que debe saber el alumno en términos de niveles de logro, y calificación, está basado en la propuesta del texto

D. En la programación del texto que coincide con la que nosotros hacemos. Nosotros ahora tenemos entregadas parte de esos documentos, que esos ya se entregaron el año pasado, que ya tenemos hechas que son las programaciones de ciclo. Hace dos años se entregaron las de primer ciclo, el año pasado el segundo ciclo. Bueno ya están entregadas todas: infantil, primer ciclo, segundo ciclo, tercer ciclo. Esas programaciones están hechas en base a los currículos de primaria e infantil que fueron previamente publicados. Primero se publicó una ley, un decreto, donde se publicaba el decreto de educación primaria. El de secundaria, para los institutos. Y el último que se publicó fue el de infantil. Entonces en ese decreto se habla cuáles son las competencias básicas, qué logros debe adquirir un niño en infantil, qué logros debe adquirir un niño que finalice la primaria, etc., etc.

En base a eso, están hechas nuestras programaciones y las de los libros, porque todos tomamos como marco de referencia el decreto correspondiente, sea de primaria o de infantil. Con lo cual no hay excesiva variación porque todos vamos al mismo marco.

E. ¿Qué pasa con esas pruebas que hacen al final de cuarto?

D. Esas pruebas tenían un objetivo investigador. No tenían ningún tipo de objetivo sancionador, ni en ningún momento, cuando salieron las estadísticas se dijo "los colegios que pasaron de quinientos son tal, tal, y tal, por lo tanto son los mejores colegios". No. No se nombró nada. No era la intención de saber qué colegios son buenos, qué colegios son malos.

E. ¿Quién la propuso?

D. Son de Galicia. Digamos unas son las pruebas diagnósticas que se hacen a nivel de comunidad y otras son unos tipos de evaluación, también, que se hacen a nivel nacional, pero esas son aleatorias. Se escoge, el MES escoge unos cuantos centros aleatorios...

E. Y tú me decías que esas pruebas eran similares a las que propuso...

D. PISA. La A y B. El estilo de la prueba...

E. ¿Y eso es similar o diferente a la forma en que se evalúa normalmente a los alumnos de cuarto en la escuela a partir de los textos?

D. Un pelín diferente, pero quizás, un poquito diferente, pero quizás sea el aire hacia el que, el camino hacia el que van circulando los textos. Van hacia esa línea. Hacia esa línea. Es decir, cada vez, si analizamos los libros de texto de los últimos diez años y los comparamos, se han ido haciendo menos mecánicos y más de razonamiento. Esa es la línea a la que van los libros de texto y esa es la línea que marcan un poco las pruebas de evaluación diagnóstica. Lo de parecido a las pruebas PISA lo digo yo. Pero el aire de las pruebas me recordó eso, un poco. Pero es un poco siguiendo los propios libros de texto. Hay una diferencia abismal entre un libro de texto de hace diez años y uno de ahora.

E. ¿Los resultados de las pruebas diagnósticas coincidían con los resultados que tenían los alumnos en el curso?

D. Sí, sí. Coincidían, coincidían. Perfectamente. Podía haber casos de niños puntuales, que en un momento determinado operen muy bien, por ejemplo, y les cueste más razonar. Eso puede ser. Eso puede ser. Pero sí que coincide, es decir, los niños que con las pruebas del colegio salían bien parados, salían bien parados también con las pruebas de diagnóstico. Eso es prácticamente la coincidencia, casi, casi, de un cien por cien, aunque un cien no se puede decir... prácticamente. La coincidencia era plena, prácticamente.

E. Quiero confirmar esto: en tu opinión los libros están evolucionando hacia...

E. Hacia valorar el razonamiento, no solo la capacidad mecánica de operar, de leer. Puede leer muy bien, y de hecho hay muchos niños que tiene una lectura mecánica aceptable, y en cambio tienen una lectura comprensiva bastante deficiente. Y al revés, hay niños que leyendo como leen... y comprenden. Y te dices cómo es que comprende si lee casi, casi silabeando. En esa línea es que van, no solamente conseguir los comportamientos nemotécnicos, las partes mecánicas, sino razonar. Todos los libros de texto, por ejemplo de lengua, todos empiezan con una lectura y con una serie de preguntas y actividades relativas a la lectura. Eso ya en todos. Después aparte ya estudian el sujeto, el predicado, los adverbios, la parte gramatical. Pero todos empiezan así. Una lectura y una serie de preguntas y actividad para razonar sobre esa lectura.

E. ¿Podrían no usar ningún texto y trabajar con propuestas elaboradas aquí?

D. Legalmente si, podríamos.

E. ¿Y hay algún texto único para cada año o por asignatura o hay competencia?

D. Hay un texto que eligen los profesores entre las muchas propuestas de las editoriales que nos visitan durante el año. Hay muchas editoriales y cada profesor escoge la que más le gusta o las que tiene las actividades más así, o la que le gusta más.

E. Después ustedes compran los, libros y los prestan

D. El sistema de los libros cambió muchísimo. Inicialmente, hace unos años, cada padre compraba los libros y punto. Entonces, como, digamos, la Xunta era consciente de que muchos padres prestaban los libros a otros niños para el año siguiente, cuando se ponía un libro, tenía que tener una vigencia mínima de por lo menos cuatro años. Después cuando gobernó el anterior gobierno bipartito del PSOE y el BNGAL, se empezó a instaurar el sistema de préstamo. El sistema de préstamo es los padres solicitaban

quienes se querían adherir a ese sistema, yo como director recogía las solicitudes y después compraba los libros. Esos libros los pagaba la Xunta y quedaban en depósito en el colegio durante cuatro años. Y el colegio los iba prestando a los alumnos correspondientes cada año. Los padres firmaban un compromiso como que iban a devolver los libros intactos. Se contemplaba incluso un régimen sancionador, en el sentido de que si había algún padre que no los cuidaba o no los devolvía, su población era pagarlo porque si no el año siguiente no podía acceder al sistema de préstamo. Ese sistema era universal, es decir, todo el mundo tenía acceso al sistema de préstamo. El gobierno que está ahora, que es del partido popular, consideró que no era demasiado justo y sacó un sistema de adquisición de libros propiedad de los niños, que es el que estamos haciendo estos días, en base a la renta. Es decir los que tienen rentas altas no tiene derecho a esa ayuda, los que tiene una renta media tienen derecho a una ayuda más pequeña y los que tiene una renta baja tienen una ayuda total. Y los libros son suyos. Y ahora conviven un poco primero, segundo y quinto, sexto tienen un sistema de libro propio y tercero, cuarto tienen sistema de préstamo.

E. ¿Dirías que las ofertas de libros dan la misma oportunidad de aprendizaje? ¿Cuál es la variedad de la oferta en términos conceptuales?

D. En términos conceptuales, si analizas los libros detenidamente, si te sientas y los analizas a nivel de objetivos, a nivel de contenidos, a nivel de propuestas, a nivel de actividades y tal, la variación es muy poca. Después a nivel estético puede haber variación, a nivel de actividades que haya más menos, que las actividades sean más o menos entretenidas, en ese nivel sí. Pero a nivel de objetivos y contenidos, la variación, mínima.

E. Y la elección es exclusiva del tutor...

D. La elección es exclusiva del tutor

E. Entonces a partir de esa elección se arma el proyecto...

D. Del 1 al 15 de setiembre tiene que estar ya la decisión tomada. A mí me pasan los libros. La secretaria o yo redactamos los libros en una ficha. Publicamos los libros que se usarán...

E. Y con esa base hacen el plan del centro, parte curricular

D. No el plan de centro no es tanto la parte curricular. El plan de centro, eso digamos, queda asentado en junio y ya no se retoca. El plan de centro va a nivel de la vida del centro, digamos. No es tanto a nivel de libros, que es un capítulo cerrado. Es más a nivel de vida, qué se va a hacer este año. Qué objetivos. Qué actividades. Eso. Qué vida va a llevar el centro. Porque los libros ya se supone que está cerrado en junio para el siguiente curso. El profesor ya no tiene nada que hacer en eso. Si viene un profesor provisional no tiene nada que hacer porque ya está resuelto desde junio. En setiembre se supone que ya todo el mundo ha comprado los libros y ya estamos preparados para empezar las clases con ese material. Eso está cerrado.

E. La propuesta de lo que se va a aprender acá está dada por lo que dice la ley y por el libro elegido...

D. Efectivamente. Pero sobre todo por lo que dice... Mira, nosotros... Ahora ya no tanto porque conocemos a las editoriales, pero al principio cuando traen propuestas nuevas, por ejemplo, que una editorial ha sacado un nuevo método y tal, miras el decreto, ellos mismo ya traen la programación delante. La programación en base a la cual está hecho el libro, prácticamente es un calco del decreto. Es un calco del decreto para ese curso concreto. Como hay un decreto que te dice cómo son las competencias básicas que debe adquirir un niño en infantil, qué debe adquirir un niño... Hay muy poco margen de maniobra.

Hay margen de maniobra que tú luego como profesor lo consigas o no lo consigas, te esfuerces, no te esfuerces, etc. La variable humana. Pero el libro escapa muy poquito del decreto.

E. Todas las propuestas dicen el alumno aprenderá o será competente. ¿Cómo se determinan los niveles, cómo se mide?

D. Eso ya es bastante... Ya entra un poco dentro de la subjetividad, también. Ahí evidentemente entra un elemento subjetivo. E intentamos minimizar la subjetividad a través de la objetividad que puede que puede ser determinadas pruebas. Pero claro, las pruebas en primaria, evidentemente se les da valor. Se les da valor porque eso hace que sea objetivo, también. Pero en primaria se valora más, para después poner suficiente, bien, notable, sobresaliente, la intervención diaria. Como conocemos muchísimo a los niños, - date cuenta que estamos con los mismos niños seguido, seguido, seguido, seguido - entonces cuando llega Navidad, por ejemplo, y acaba la primera evaluación, conocemos muy bien a los niños. Entonces, todos los profesores seríamos capaces de poner una nota, de poner una cifra, sin hacer ninguna prueba. Lo que pasa es que las pruebas son un marco objetivo por sí... Lo que pasa es que nos vale también a nosotros como de fe entre comillas, por si algún padre viene y nos dice "porqué mi hijo lleva un seis si mi hijo es muy listo". Si tú tienes pruebas objetivas tú puedes decirle, "aquí tenemos esto, hicimos estas pruebas durante una evaluación y su hijo ya ve como ha contestado: falló aquí, aquí y aquí". Es decir es un marco de referencia que nos sirve a nosotros para objetivar nuestra decisión y a los padres para que sean conscientes, que a veces tienen tergiversada cuál es la opinión de su hijo.

E. ¿Puede cambiar la opinión del profesor a pesar de una prueba insuficiente?

D. Sí, sí. Eso puede pasar muchas veces. Niños que tú sabes cabalmente que sudan las manos, que se ponen muy nerviosos, pues intentas relativizar lo máximo posible, quitarle dramatismo a la prueba, no darle tanta... Y después valoras el trabajo de clase, cómo participa, los deberes...

E. ¿De esas cosas que valoras, dirías que la prueba es de las más o menos importantes?

D. Por suerte - esa es una pregunta muy interesante - pero por suerte nunca llegamos a esos extremos. Porque en todos mis años de docencia no recuerdo contradicciones, casi nunca hay contradicciones. Los resultados de las pruebas suelen ser consecuencia de la participación en clase, del trabajo en clase, de los deberes, los mismos resultados. No hay contradicciones. Es muy difícil que un niño te saque un ocho en una prueba y después te venga con los deberes sin hacer. O que saque un ocho y después nunca conteste bien a lo que preguntas en clase. Es, yo diría, casi imposible. Imposible. Entonces, cuál es el peso de la prueba, pues el peso de la prueba sí es importante. Yo que sé, podríamos decir igual la mitad. La mitad igual. Podríamos decir la mitad. Pero ya te digo no hay contradicciones, es casi imposible que haya contradicciones.

E. ¿Qué se hace con los alumnos insuficientes?

D. Tenemos un montón de recurso. Está que los resultados sean insuficientes porque el niño no hace nada. Entonces, el primer recurso que tenemos es hablar con los padres y con ellos. Eso es lo primero que se hace: "mire su hijo lleva una semana, lleva quince días que no hace nada; viene con los deberes sin hacer; está totalmente distraído. Entonces ustedes tienen que ponerse de acuerdo con nosotros y vamos entre todos a tratar de solucionar. Entonces ustedes tienen que controlarle en casa, que todos los días a las cinco, a las seis, a la hora que el niño tenga libre se ponga a hacer los deberes. Vosotros tenéis que estar atentos a ver qué es lo que ha hecho ese día en clase, qué ha trabajado..." es decir, empezamos a coordinarnos con los padres para ver que eso funciona. En muchos caos eso es suficiente. Son niños que no tienen ninguna dificultad niños que no tienen ningún retraso. Simplemente niños que han

tratado de escabullirse porque han visto que funcionaba y podrían hacer el vago. Entonces eso funciona en el 80% de los casos. Y si no funciona a los dos meses vuelves a llamar a los padres y otra vez lo mismo. Entonces tú ya le dices a los padres “darle un toque, hablar seriamente con él”, y eso normalmente funciona. Si eso realmente no funciona y vemos que el niño realmente le cuesta mucho, tiene dificultades, retrasos, etc., entonces es cuando se pone en funcionamiento M, la orientadora. Escoge un día de una asignatura que no moleste mucho, se lo lleva, le pasa una prueba y tal. Y a partir de ahí diagnostica un poco qué es lo que le pasa: si tiene algún retraso en el área lectora, si tiene algún retraso en matemáticas... y diseña con la profesora de apoyo que le toque “este niño lo vamos a sacar tres o cuatro veces por semana, le vamos a sacar tal y tal, y vamos a trabajar con él las matemáticas porque a nivel operativo está fatal”. Entonces a partir de ahí se empieza a trabajar.

E. ¿Y cuando la familia se desentiende puede lograr aprendizajes?

D. Hay niños que tienen un problema físico, una afasia en el nacimiento, yo qué sé, problemas físicos que le genera un déficit mental... Yo qué sé. Ahí ya... ya se trabaja por otra línea. Se trabajan dificultades educativas específicas, que ya se llaman así, y entonces eso ya se trabaja a otro nivel. Normalmente los niños que tienen retrasos suelen coincidir con familias que por la razón que sea son familias que no se ocupan de sus hijos y yo ahí ya no entro a valorar si es por dejadez de los padres, porque los padres trabajan muchas horas, suelen coincidir casi siempre. Con lo cual esos niños que tienen unas familias que no se preocupan por ellos, tienen una solución bastante difícil. Porque la curva de aprendizaje suele ir hacia abajo en vez de ir hacia arriba. Es decir los niños van siendo cada vez más conscientes de esa soledad, de que están solos, de que pueden hacer lo que les dé la gana, porque sus padres no están detrás... Por lo que sea... Yo no analizo los motivos. Y entonces cada vez se van alejando más del sistema escolar.

E. ¿Qué pasa con los que la familia no se ocupa aunque no tengan patologías pero carecen de cuidado y estímulo familiar?

D. De esos – estamos hablando de los niños que las familias no se ocupan – los niños que son más dóciles, sí que son recuperables. Son recuperables porque al final, en cierto modo, solo en cierto modo, la escuela ocupa un poco el papel de los padres, ese papel asistencias que tú decías antes, y maternal, incluso. Entonces si el niño es dócil, sí que se deja llevar por la escuela, por los tutores. Sí que es recuperable. Puede no ser un excelente, pero sí es recuperable. Pro cuando el niño tiene cierto grado de rebeldía, por su propia situación, que le crea esa rebeldía, cuando el niño tiene cierto grado de rebeldía, no son casi recuperables. Porque ese grado de rebeldía, cuando pasa a tercer ciclo – ffff – se manifiesta de una forma exponencial. Exponencial. Hasta cuarto los vas llevando. Son niños pequeñitos, igual te atienden. No tienen porqué ser torpes mentalmente. Entonces entre lo que dice la profesora, y lo que repiten, aún van llegando. Pero después, cuando pasan a tercer ciclo, quinto y sexto, ahí se juntan varios componentes. Primero, el grado de rebeldía aumenta, los contenidos son un poquito más complicados, ellos comienzan a creerse los mayores del centro. Y ese sentimiento de creer los mayores, no tiene unos padres que les frene, que los pongan en su sitio, los alejan del sistema escolar. Y desde el momento en que ellos se sienten alejados del sistema escolar, ya son casi irrecuperables. ¿No sé si me he explicado?

E. Creo que por mi parte... No sé si hay algo que quieras comentar

D. No, lo único que eso es todo lo que nosotros generalmente pensamos e intentamos. Que luego no siempre funciona. Hablando con la realidad pura y dura. No siempre funciona como queremos. Hay veces que tienen más intereses de los que nosotros pensamos, etc., etc. Pero digamos que esas son las ideas y la línea en la que trabajamos. Que normalmente funciona. Sí. Pero siempre hay casos que se te escapan y que dices “¡Dios mío!” Hay niños que dices: “Dios, hemos estado ayudando a este niño desde pe-

queño y tal”, y sale al final prácticamente leyendo y escribiendo y poco más. Eso sí es una decepción, que ayer me preguntabas. Eso sí que es una decepción. Que salga del sistema escolar con las capacidades mínimas de lectura y escritura y tal. Y esos generalmente coinciden con esos niños que ya en quinto ya los veías, cuando pasaban a quinto ya los veías que estaban alejados del sistema. Que los veías en la calle a las nueve, diez u once de la noche, niños de nueve o diez años. Entonces la escuela ya para ellos es, no sé... Nosotros llamamos cuando vemos por aquí a la diez o las once de la noche, llamamos a los padres. Les decimos que no puede ser. De hecho el año pasado teníamos un niño gitano que a los apdr3s los amenazamos con los servicios sociales. Un niño de esa edad no puede estar en la calle de esas horas. Era un niño muy grande. Muy grande. Entonces claro, él llegaba aquí a clase y a los demás los veía como a sus hijos. Entre que era grande físicamente y que sus padres... Eso. Y llegamos a amenazarles que un niño de esa edad no puede estar solo en la calle a las once de la noche. Y claro, a esos ya los ves así, que poco podemos hacer.

E. ¿Alguna familia dice que no puede con su hijo?

D. Sí, sí. Se da el caso. Y sorprendentemente, que eso no llama mucho la atención, cada vez en niños más pequeños. Muy pocos casos afortunadamente, pero cada vez en niños más pequeños. Esa expresión “Es que no puede con él” “No sé qué hacer con él.” Cada vez con niños más pequeños.

E. ¿Y si aumenta?

D. Te digo, en Guitiriz se montó una escuela de padres. Lo que es interesante es saber hasta qué punto esos padres son buenos alumnos. A ver si te harán casos a lo que le dices. Pero se montó una escuela de padres y cuando yo marché de allí quedaba montada. Se reunían cada quince días. Venía un orientador, psicólogos, doctores. Tampoco era en un plan inquisidor, pero sí en el de inculcarle una mínimas orientaciones. “Los niños tienen que tener un control”, “Los niños tienen que tener un horario”, “Los niños no pueden estar a la hora que les dé la gana viendo la tele”, “En la calle hasta que les dé la gana”, “No pueden acostarse a la hora que se les dé la gana”. Esas mínimas normas. Esas mínimas normas las decimos todos los años a principio de año. Los profesores están obligados a tener una reunión con los padres, normalmente a principios de octubre. Entonces todas esas orientaciones se les da todos, todos los años. Inculcar un horario. Los niños tienen que tener un horario de trabajo, que va aumentando a medida que van creciendo. Tienen que tener un horario para acostarse. Tener los hábitos lo más regulares posible. Algunos padres ya lo hacen, otros te hacen caso y otros no te hacen nada de caso. Si eso aumentara mucho el número, la verdad que sería bastante complicado, pero la escuela de padres es algo que se te plantea en la cabeza.

E. ¿A qué hora es esa reunión?

D. A las cuatro. Vienen muchos padres, pero muchas veces no vienen los padres que tendrían que venir. En pocos casos vienen los dos padres, la mayor parte son madres. Porque la mayor parte del contacto con el colegio suelen ser las madres.

E. Algo que se me olvidó preguntar

D. Creo que hablamos de todo.

E. Repetición en sexto

D. Nosotros tenemos una norma, que intentamos dejar repetidor a los alumnos, si podemos, en segundo, porque la repetición es mucho más efectiva cuanto antes ocurre. Ya en sexto... A ver... el año pasado vinieron unos marroquíes que se dejaron repetir en sexto porque traían dificultad lingüística. El niño repi-

tió y fenomenal. Pasó al instituto y le va muy bien. Porque con la dificultad lingüística, había que darle tiempo a que cogiera el idioma. Claro en el momento que cogió el idioma, van para adelante. Pero ya los distingues desde primero. Dice la profesora: "Uy, pero a este niño le cuesta" Esos niños cuando se detectan esas necesidades tempranas, ya se intenta que repitan segundo porque es una crónica de un fracaso anunciado dejarles seguir. Es decir, si desde segundo no salen leyendo, es una tontería que lo dejes pasa. Es un fracaso anunciado. Entonces, es preferible que quede un año más en segundo, que así afianza lectura o lo que tenga de problema, para encarar con cierta garantía el año que viene el segundo ciclo.

E. Darles más tiempo...

D. claro, porque a veces, sobre todo con niños masculinos, no es un problema de retraso, sino de maduración. Los niños masculinos maduran más tarde. El otro día hablábamos de la edad. Niños de diciembre son mucho más pequeños que niños de enero. Te das cuenta que si son del final, esos niños son mucho más pequeños. Entonces a esos niños les viene bien. Antes la ley dejaba que los padres decidieran, ahora no. La ley dice "oídos los padres, el tutor decidirá sobre la conveniencia de la promoción", en último extremo quien tiene la decisión legal es el tutor. Hay una sesión final donde nos juntamos todos los profesores y vamos diciendo las notas de cada uno y hablando. Cuando llega un alumno de esos preguntamos. Normalmente la opinión es unánime, pero la última decisión la tiene la tutora. Y normalmente estoy yo y normalmente primero hablamos con los padres. Los padres suelen estar casi siempre en contra de repetir. Yo siempre insisto con los profesores que antes de reunirse con los padres tengan en cuenta cuál es nuestra apostura. Y entonces hablar. Y si los padres muestran una posición muy arisca les decimos que la ley está muy clara y que creemos que es beneficioso para el niño y no hay más que aceptarlo. Muchas veces no es necesario porque lo padres admiten que los hijos no tienen capacidad de lectura para pasar a tercero

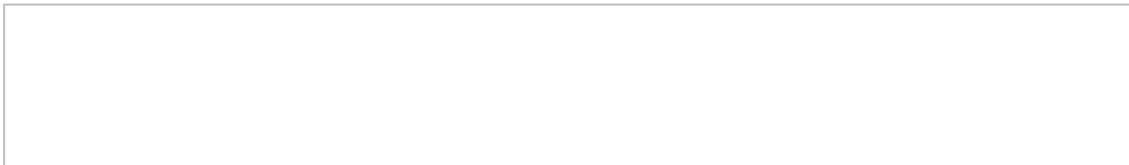
E. Todos tienen cuatro o cinco profesores

D. Vamos a ver. El tutor, el profesor de inglés, el profesor de educación física, el profesor de música y el de religión.

E. O sea que durante los seis años están viendo cinco profesores y son los que valoran

D. Sí... Bueno si el curso es primero tercero y quinto no se habla de promoción.

E. Paramos por acá.



9.2.2 Entrevista a la dirección del CPR 2

30 de setiembre de 2010.

La entrevista se realizó con varias interrupciones para atender otras tantas situaciones impostergables y de hecho durante una conversación la directora comentó que debió llevarse trabajo del colegio a su casa por la pérdida de tiempo que significó atender esta visita, que pretendió ser una observación no participante.

Prólogo. E. Es la una menos diez y estoy saliendo del colegio MA. Las dos últimas horas M tiene clase. Quiero hacer este comentario introductorio de la siguiente grabación. La entrevisté y la entrevista tuvo estos fallos técnicos de mi parte. Por razones de falta de atención puse el grabador, pero no apreté el botón que correspondía y no grabó una parte importante hasta que me di cuenta. Cuando resolví eso, estaba baja de pilas, entonces tampoco grabó. Lo bueno del caso es que en realidad fue la primera parte, donde habló de su formación, que menciono ahora. Como ya lo habíamos hablado, lo tengo presente. Por suerte no perdí nada de lo sustancioso de la entrevista. Hay una grabación donde resumo la primera parte, sobre antecedentes y después en otra aparece lo que efectivamente grabé.

Primera parte. E. La entrevista con M empezó a las diez y cuarto y se extendió hasta las doce y diez, con interrupciones. En la primera parte cuando le pido que hable de su formación profesional me dice lo siguiente. Tiene 28 años. Ella hizo la formación docente en dos ciudades. Después se especializó en educación especial. Es oriunda de aquí, ex-alumna del colegio donde trabaja. Vivió el traspaso de una congregación a otra. Una vez que terminó su formación se instaló en Lugo con su familia y empezó a trabajar en el colegio, prácticamente ya con el paquete total de horas que se asigna a los profesores en primaria. Entonces, cuando llevaba unos años en el liceo, lleva ocho en total, hace tres hubo un relevo de dirección, que es trienal, y le propusieron la dirección en unas condiciones que ella se sintió en la responsabilidad de aceptarla. Fue una propuesta que le hizo directamente la inspectoría, que es más o menos como pasa en Uruguay. Están teniendo el criterio de que es en definitiva la inspectoría quien decide quiénes son los directores de los colegios salesianos. Y allí está.

No tiene formación específica para dirección, a pesar de que por el camino pudo haber tomado algún curso sencillo, pero no una formación de peso. Sin embargo terminando este año, la congregación está haciendo un máster de formación de directores y tuvo una carga horaria importante, muy intensa en una semana de ocho horas diarias y después con bastante trabajo en línea y ahora ella está preparando su trabajo final que entre otros temas se trata liderazgo, relacionamiento, cultura organizacional, relación con los docentes. Cuando me da los títulos me sugiere los problemas que pienso que encontró allí como director. O por lo menos donde ella siente que había que trabajar. En todo caso, eso no afecta mayormente porque ya ahora está terminando su trienio y no tiene intenciones de renovarse en el cargo. Quiero comentar también que este año hay una dirección titular nueva, que no habla gallego. Viene de Madrid. Entonces, yo no estoy dando una opinión, estoy diciendo una posibilidad de que eso haya influido o contribuido a su decisión. En todo caso, ella misma plantea que prefiere trabajar con los alumnos de educación especial, un pequeño grupito, que incluso ya no sabe si podría trabajar con un grupo de 25, porque a partir de su especialización siempre ha trabajado con pequeños grupos, lentamente, acompañando su proceso natural de aprendizaje. El ritmo de cada uno. Entonces, esa que es su especialidad. Aparte, dice que le insume mucho tiempo en su propia casa el trabajo de gestión. Dice “yo pretendo tener una vida”. Entonces, creo que su planteo acerca del cargo es el que estoy diciendo, le insume más tiempo del que está dispuesta. Pregunté si más horas de dirección podrían ayudar. Dice que puede ser que sí, pero que prefiere la docencia, si tiene que elegir. Incluso aunque le dieran más horas de gestión, prefiere estar con los alumnos de su especialidad. En ese caso, hablando de su formación actual, que está siguiendo de

dirección, me dijo que su propia recomendación fue que deberían mandar a hacer ese máster antes de asumir el cargo. Entonces este año va a tomar el curso desde octubre un profesor que actualmente está en secundaria. Eso sugiere que él podría ser su relevo porque si lo toma este año, el curso, ella está hasta junio, por lo tanto podría ser que este sea su relevo o de la jefatura de estudio. Pero por lo que me dice ella fue la única, había solo dos cupos para esta inspección y fue una de las seleccionadas para hacerlo. En todo caso, esa es la formación, su experiencia docente.

Genéricamente lo que me planteó sobre la pregunta de satisfacciones y frustraciones no podía decirme porque las mismas cosas causan satisfacción y frustración. Su relación con sus colegas ha llegado a un grado de conocimiento que ella no tenía cuando era profesora y que algunas cosas solo las escuchas de tus íntimos y sin embargo en la dirección te las plantean porque afectan el trabajo, por ejemplo.

Lo que reconozco es que siempre está haciendo algo y ella misma me manifestó – que aparece en la grabación – que su tarea se vio resentida por atenderme y que la realizó en su casa. Entonces más allá de que hoy pueda atribuirle mi presencia al trabajo en su casa, está claro que en su lógica entra el llevar trabajo del colegio a su casa. Esto también lo escuché de la orientadora y de la orientadora de calidad, que me hicieron comentarios similares. Cuando una me decía, yo vivo cerca y entonces prefiero venir a trabajar acá, entonces me vengo al despacho. Y la coordinadora de calidad también me planteaba algo así como que la defensa del trabajo demanda cualquier tipo de sacrificio. Pero es claro que más allá del caso puntual de que esta semana se llevó trabajo a su casa, M ha plantado que ella también tiene una vida. Se casó recientemente y está iniciando otro proceso, supongo. De manera que se me ocurre que esta gestión, este cargo de gestión, le ha demandado estar dedicada al colegio más allá del tiempo de su presencia en el colegio. En todo caso no terminé de entender y no lo volví a preguntar y no está la pauta, cómo es que se distribuyen las horas, porque es algo así como otro misterio. Pero efectivamente sabe si la persona gana un sueldo que representa a lo largo del año distribuido en semanas un compromiso institucional sea presencial o en su casa, de “x” horas, no está dicho. Entonces, en esas condiciones prefiero no volver a insistir con la pregunta porque todo el mundo la elude y todo el mundo sugiere que hay que dedicarle horas específicas en su casa y por otro lado me lo dicen claramente que tienen siete horas para contemplar su formación, la preparación de clases y otras actividades que pueden surgir. Entonces mientras que en los públicos está tan claro el asumir la responsabilidad de esas horas no presenciales, aquí no me queda claro cómo lo manejan o si lo entienden así. Porque por otro lado los docentes que trabajan en los privados no han pasado por el público, simplemente porque si hubieran pasado habrían pasado oposiciones y tendrían su cargo público. Por lo tanto, capaz que conceptualmente no tengan el conocimiento y la única persona que lo sepa sea el administrador que debe ser con quien firma los contratos o los prepara. Porque se me habló de carga anual mil y pico de horas en el año y cuando pregunté cómo se distribuían, si en las 52 semanas, en 48 o en las 35 lectivas y creo que confundí con las preguntas porque me contestaron que los de primaria tienen 25 horas semanales y luego los complementos... Más allá de eso que no sé si es relevante a la hora del pago – porque de todos modos la exigencia de que se haga su trabajo o de que se planifique o a hacer programas como los que tratan en la entrevista – en definitiva el trabajo se hace, sea tiempo remunerado, propio, placer o a regañadientes porque no tienen más remedio. Es lo mismo. El resultado está. El compromiso o como se lo quiera llamar en relación a esas actividades, en definitiva el producto ocurre y el resultado está a la vista.

Segunda parte.

Empieza cortada

D. que te entiendan mal. Malentendidos que hay cuando tu intención es buena y las cosas son entendidas como algo que no...

D. Formación de basa. De cuando yo empecé, te refieres. Yo hice magisterio, luego educación especial. Y después de acabar educación especial empecé logopedia, luego lo dejé un poco, y luego me pase a audición y lenguaje y acabé trabajando en el centro. Con respecto a formación en dirección, al empezar el cargo, ninguna. Cuando empezamos tanto F como yo, ya te contará él, pues no teníamos formación de base. Sencillamente nos reuníamos con la persona que llevaba esto y nos explicaba dónde estaban los papeles y poco más.

Posterior, pues, a nivel de mi puesto profesional, cursos de especialización de algún tipo, pero ninguna carrera más. Y con respecto al cargo de dirección, hice varios encuentros de directores pedagógicos en Madrid, que eran encuentros de viernes enteros para compartir experiencia más que formación pura y dura. Y el año pasado inicié este curso que le llaman posgrado en dirección inicial, en dirección de centros educativos salesiano. Entonces somos cincuenta directivos o futuros directivos de centros salesianos de toda España, de las diferentes CCAA y nada. Nos reunimos tres semanas enteras de lunes a viernes 8 horas diarias, era bastante intensivo. Y luego una carga *on line* bastante grande. Ahora estamos haciendo nuestro proyecto, de acuerdo a cada centro, basado en las necesidades. En mi caso escogí el ámbito de las relaciones entre profesores y el clima del centro. Entonces ahí pues entra todo: desde liderazgo hasta cómo se utiliza la comunicación, hasta el proceso de selección de personal de acompañamiento de profesores nuevos y.... y salario emocional. También escogí. Esos son los cinco temas. Se supone que va a ser nuestro proyecto de dirección porque en principio el equipo directivo está bastante de acuerdo con el ámbito que escogí. Entonces será que comparta yo un poco el proyecto de dirección con ellos, y hacerlo un poco de todos, porque hasta ahora lo elaboré un poco yo sola porque forma parte de mi trabajo.

Y... bueno...

E. ¿Quién participa de acá?

D. Solo yo. La inspección tenía posibilidad de elegir dos o tres personas para que fueran, entonces están yendo dos chicos de Madrid, de dos coles distintos de Madrid, y yo. El año que viene, que empieza ahora en octubre, empieza un profesor de secundaria a hacerlo. Que es lo perfecto...

E. ¿Piensas que tu autoridad e influencia cambiaría si los docentes saben que dejarás el puesto en junio?

D. Ellos saben que este cargo se deja. Claro. Quiero decir, por ejemplo, la persona que estuvo antes que yo estuvo cuatro o cinco años, y ahora se sabe que yo lo dejaré. No en realidad no creo que eso influya, creo.

Bueno, acerca de los alumnos. Estamos en una buena situación dentro de la ciudad. El nivel socioeconómico es medio... Hace años era más bien medio alto, y ahora yo diría que es medio. Quizás alguna parte sea alto, pero tenemos alumnos con problemas, así que yo diría medio. Al mismo tiempo tenemos aquí cerquita, unas calles más abajo, un bloque de viviendas de gitanos, de población gitana, entonces pues, tenemos cuatro o seis familias que están en el centro, con sus correspondientes hijos, por lo cual es alumnado. Luego también tenemos algunos inmigrantes. Entonces eso va haciendo que el nivel socioeconómico y cultural baje un poco. O por lo menos que se sitúe más en lo medio que en lo medio alto.

En cuanto al rendimiento escolar, en general es un rendimiento muy bueno. Ahora en primaria creo que estamos en un 95-96% de aprobados absolutos y promoción a siguiente curso. Ese tanto por ciento lo aja pues los alumnos que tenemos con dificultades reales ya diagnosticadas y demás. Y el resto de los alumnos va consiguiendo sus objetivos. En secundaria tendrá que decirte mejor Fran. Pero bueno, en general, está bastante bien.

En cuanto al comportamiento, en primaria, apenas hay situaciones en que haya que prestar atención al comportamiento. Hay gamberradas, que se les ocurren a todos los niños. Pero en general el comportamiento es muy bueno. Incluso en secundaria no es un centro que tenga demasiados índices de sanciones o de apertura de expedientes, en comparación con otros.

E. Sobre oportunidades de aprendizaje

D. Por un lado uno de los cambios grandes que ha habido en la etapa es que se está renovando muchísimo. Ya viste que la mayoría de los profesores son profesores jóvenes. Claro, esto tiene varias cosas positivas y varias negativas. Pero entre lo positivo es que se están cambiando las cosas. No es “bueno llevo treinta años haciendo lo mismo y me ha funcionado, ¿por qué voy a cambiar las cosas?” La mentalidad es de “oye, estoy empezando, me tengo que amoldar a las características y a la ley que existe”. Sí que es cierto que cuesta todavía porque incluso los jóvenes que se han incorporado han adoptado posturas, no posturas, sino formas de trabajar y de hacer las cosas de los mayores que van quedando, que tiene muchas cosas buenas. ¿Eh? Pero sí que es difícil de cambiar. Tienen una mentalidad complicada, de cara al cambio. Sobre todo con toda esta nueva forma de trabajar que entra, de competencias, la forma de trabajar, la importancia que se están dando a las nuevas tecnologías. Pues a la gente mayor le cuesta un poco más que a la gente joven. Entonces en ese sentido sí que hay un cambio. En la etapa sobre todo. De que se empieza a cambiar la metodología. Se empieza a abrir un poco el abanico de la forma de evaluar. No... Estamos desterrando un poco el 80% de pruebas escritas. Estamos intentando que no haya solo pruebas escritas, que haya pruebas orales, salidas a la pizarra. Que haya trabajo en grupo. Que haya también... Abrir un poco el abanico de las pruebas de evaluación, de instrumentos de evaluación... Y que los criterios de baremación que vaya más pesando el trabajo en clase, que vaya pesando la evaluación continua, que vaya pesando el trabajo por equipos, no solo lo individual. Bueno eso un poco se va reformando. La forma de trabajar también. De hecho hay también profesores inquietos con el libro de texto, ya con ganas de dejar el libro de texto y empezar a prepararles un poco de material. Lo que pasa es que bueno, de momento es complicado porque existe una editorial propia, entonces ahí habría un choque de intereses. Lo que sí es que cada vez van más completando el libro con material elaborado por ellos con ideas que les van surgiendo y demás. También es cierto que hay inquietud a la hora de trabajar en proyecto interdisciplinarios. Muy poquito vamos, muy poquito y muy despacio. Pero por ejemplo en tercer ciclo, el área de artística, que la ley nueva une, que antes música y plástica estaban separados y ahora forman un área. Pues las profes de música y plástica sí que están haciendo un proyecto en común. Evalúan en común un cuaderno hecho entre las dos. Un diario de clase. Bueno, van haciendo pequeñas cosas entre todos. También se están acostumbrando a trabajar juntos los profesores que dan una misma área en un mismo curso, aunque cada uno esté en su clase, pues sí que van poniendo en común formas de trabajo, actividades que se le van ocurriendo a uno, las comparte con el otro. Yo creo que algo que pensamos mucho los educadores es que cada maestrillo tiene su librillo, eso por un lado, y por otro, yo, de puertas para adentro hago mi trabajo y no lo comparto con nadie. Yo creo que eso se da mucho más en este, en el ámbito de la educación mucho más que en otros ámbitos, que están más acostumbrados a compartir su forma de trabajar, acostumbrados a compartir el mismo trabajo hacerlo entre dos. Y yo creo que aquí está empezando a cambiar un poquito. Cuesta mucho, pero está empezando a cambiar un poquito. También es cierto que se está creando más espacios para darles a ellos la posibilidad de compartir, que eso es importante. Pues vamos a buscar un hueco, como pasó el otro día, para que se pongan de acuerdo primer ciclo e infantil para que pongan en marcha una biblioteca. Porque eso da lugar a que compartan actividades para realizar dentro de la biblioteca. O actividades para preparar previamente a la actividad de la biblioteca. Eso es crear espacios para compartir. O, yo qué sé en el orden del día de los departamentos que el primer punto sea compartir experiencias que le han dado resultado en el área. Entonces todos los profesores de sociales, de ciencias del centro se juntan dos veces al

año para que, como un punto, hay otros, compartir experiencias que me hayan funcionado. “A mí me funcionó esto. Porqué no lo pones tú, yo te presto el material”. Poner espacios para eso es importante. Si pretendes que lo hagan ellos solos, pues de alguno saldrá, pero de otros si tú no se los propones, de ellos no sale. Entonces eso también...

E. ¿El libro de texto incluye propuestas de evaluación?

D. EL libro de texto, la guía didáctica que viene pareja al libro de texto que es la guía que tiene los profesores, tiene actividades de refuerzo, actividades de ampliación y actividades de evaluación.

De todas formas no es lo que aceptas. Quiero decir está bien para coger ideas, pero ni siquiera está demasiado en la línea que nosotros queremos ir, porque evalúa cambiar, por ejemplo, del libro de texto que había antes al libro de texto que hay ahora, la hoja de evaluación solo cambia en que antes se ponía “soy capaz de hacer”, y ahora pone “soy competente en...” Y el estilo de preguntas que hay es prácticamente el mismo.

E. ¿Cómo están manejando las competencias básicas para promoción?

D: Yo ahí veo muchas deficiencias (se ríe). Muchas... Las competencias aparecen en nuestro currículum de primaria, en el de secundaria también. En el de infantil aparecen nombradas “cómo sentar las bases para adquirir las competencias básicas”. Aparecen, pero... lo cierto es que la definición de competencia que aparece en el currículum oficial a veces parece de chiste. Y aparece la misma definición de competencia... en el currículum de primaria que en el de secundaria. Y aparecen... No sé. Yo le veo como bastantes dificultades. Por otro lado el currículum de primaria es cerrado. Entonces es muy complicado que un cole diga qué llama él ser competente en la competencia lingüística, cuando las áreas que te ayudan a conseguir una competencia como puede ser lengua, gallega, matemáticas, *coñecimento* – en nuestro caso – prácticamente todas las áreas te llevan a conseguir esa. Porque la lingüística está en todas partes. Los contenidos y objetivos de esas áreas están totalmente cerrados. No dejan ningún ápice abierto a que tú puedas introducir algo más. Está cerrado. Te marca todo. Te marcan los contenidos, te marcan los objetivos, te marcan los criterios de evaluación. Entonces es muy complicado que tú puedas llegar o te sientas un poco libre para definir esa competencia a nivel de centro. Entonces un poco lo que hemos hecho, poniendo un poco en común todos los currículos, cuáles son aquellos elementos pues que están... que están presentes en todo. Por ejemplo, la competencia lingüística. Qué partes encontramos de la competencia lingüística. Pues la comprensión oral, la comprensión oral la tenemos en todas las áreas. La comprensión escrita, que la comprensión escrita la utilizamos en todas las áreas. La expresión oral que también la encontramos en todas las áreas. Entonces fuimos buscando elementos que sí que se van encontrando en todas las etapas y que si se van encontrando son comunes a todas las áreas. De cara a poder entender qué entendemos por competencia lingüística. Pues es la competencia que le permite al alumno expresarse correctamente. Y qué entendemos por expresarse correctamente: pues esto, esto y esto. Y que le permite expresarse correctamente por escrito: qué entendemos. Pues esto, esto y esto. Pues entonces eso es lo que hicimos. No creo que sea muy diferente a otros centros, ya te digo, porque el currículum es muy cerrado, pero bueno, por lo menos sí que hemos hecho una reflexión en la que todos los profes se han dado cuenta que todos están contribuyendo prácticamente, no a todas, pero prácticamente a todas las competencias. A lo mejor no a todo el bloque de las competencias, pero sí a algún aspecto pequeño de la competencia. Y entonces lo que nos ha quedado claro es que entre todos estamos contribuyendo a esas competencias y que entre todos debemos de evaluarlas. ¿Cómo? Ahí es donde estamos. Estamos un poco en ese punto. Cada ciclo en el caso de primaria elabora a principio de curso, siempre, un libro del profesor, que es donde va haciendo un seguimiento del alumno durante todo el curso, las diferentes evaluaciones. El cuaderno del profesor, desde hace cinco años hasta ahora, ha

cambiado una barbaridad. En cada cambio se ha avanzado un poquito. No han llegado al cuaderno del profesor perfecto. Cada año lo encuentran deficiencias, dificultades, necesidades, y pues al año siguiente lo vuelven a cambiar. Entonces no hemos llegado todavía a algo que nos convenza, pero estamos en ello. Entonces por ejemplo en primer ciclo lo que hicieron es que en cada una de las asignaturas, en cada una de las áreas, cogiendo los criterios de evaluación, que es lo que nos dice la ley que es donde nos tenemos que fijar – para evaluar las competencias nos tenemos que fijar en los criterios de evaluación de cada una de las áreas – pues de ahí han extraído una serie de capacidades y de cada una de las capacidades una serie de habilidades y destrezas que tienen que conseguir los alumnos. Entonces cada cuaderno del profesor es una hoja por alumno, tiene tres bloques uno para cada evaluación – primera, segunda y tercera -, y ahí es donde se va reflejando. En el cuaderno del profesor de lengua, Mateo Rodríguez Rodríguez, en las capacidades seleccionadas para la lengua, imagínate lengua y gallego que sería lo mismo, habilidades y destrezas... Entonces van haciendo un seguimiento de esas habilidades y destrezas y capacidades a lo largo del ciclo entero. Al acabar el ciclo es cuando se sientan un poco a evaluar las competencias. Entonces, la primera medida que se tomó es: “si se supone que el medio para conseguir las competencias son las áreas, un alumno que tenga todas las áreas aprobadas y todas las áreas superadas, es un alumno que es competente”. Entonces dijeron vamos a sentarnos a evaluar con trascendencia aquellos alumnos que no han superado algún área, porque se supone que hay alguna competencia que está fallando. Entonces lo que hacen es hacer ese seguimiento de capacidades, habilidades y destrezas en aquellos alumnos que tienen dificultades, que han fallado en algún área. Y entonces identifican la o las competencias o los aspectos de cada competencia que falla y a partir de ahí empiezan a trabajar o hacen un informe para el curso siguiente o es cuando ven si ese alumno promociona o no promociona.

E. ¿Pueden reflejarse todos los contenidos en las competencias básicas?

D. Yo creo que sí. Algunas sí. Todos los contenidos sí, yo diría que hay muchos contenidos que contribuyen, depende el enfoque que se les dé. Porque, yo qué sé...

E. Lo pongo de otra manera: ¿Un docente debería ordenar su currículum para enfocarlo en beneficio de alguna competencia?

D. De hecho la primera reflexión que hacen los profesores cuando hacen su programación, hay un punto que es “en qué competencias contribuye el desarrollo de mi asignatura”. “Contribuye en la competencia lingüística, en comprensión oral a la hora de comprender las explicaciones, en comprensión escrita a la hora de entender los problemas y el planteamiento de los enunciados en los ejercicios. A la artística a la hora de utilizar las líneas y la distribución del espacio al trabajar en geometría”. La primera reflexión es esa.

E. ¿El profesor puede seleccionar la amplitud y profundidad del contenido?

D. La obligación del profesor es presentar todo el contenido. En eso es que te digo que es cerrado.

E. ¿Y el nivel de profundización o desarrollo de los temas? ¿Lo da el libro de texto?

D. No, la profundidad la da el profesor. El profesor tiene la obligación de tratar todos los contenidos. Ahora sí es cierto que se para mucho más en aquellos contenidos que son útiles para el desarrollo de sus competencias que en aquellos que no lo son. Eso es cierto. Pero trabajar los trabaja todos.

Uno de los cambios que también hubo es que los profes hasta ahora, hasta hace unos cuantos años, prácticamente no programaban sí programaban pero no eran como ahora. Entonces uno de los fallos que había era que su programación era el libro de texto y nunca o casi nunca se ponía a reflexionar sobre

cuál era el currículum oficial. Entonces “yo tengo este libro de texto, hoy la página 10 y la 11, mañana la 12 y la 13... y se supone que estoy dándolo todo”. Ahora el profesor reflexiona sobre el currículum y ve – porque hay aspectos que están en el currículum y que en el libro de texto no aparecen, hay fallos – y hay aspectos que aparecen en el libro de texto que no aparecen en el currículum. Entonces ahí sí que hemos insistido bastante en que el profe tiene que hacer una reflexión, y aquellos contenidos y aspectos que el libro de texto profundiza y no aparecen en el currículum, los desechamos, salvo que nos parezca muy importante, pero en principio se desechan. Y aquellos aspectos que no están en el libro de texto, se incorporan sea a través de fichas o... es otro de los cambios que se han introducido.

E. Que es eso que hacen en setiembre...

D. Normalmente se suele hacer en setiembre. Es que también dependo un poco. Yo les aconsejé el año pasado que lo fueran haciendo sobre la marcha. A medida que van dando la asignatura. Se familiarizan con el libro. Porque esa es otra, con el cambio de ley las editoriales van un poco por detrás, ya incorporan el libro un poco más tarde, entonces los profes prácticamente llevan cuatro años en que están cambiando de libro constantemente, y nunca llegan a manejarlo del todo. Entonces una cosa que aconsejé y hay algún profesor que sí lo hace, es, a medida que van dando el libro, ir viendo “a mira este contenido aparece realmente en mi programación, que mi programación no se basa en el libro de texto, se basa en el currículum, o no aparece”. Entonces pueden ir marcándolo de cara a la programación del año que viene. Y eso es trabajo para final del curso, pero la gran mayoría lo hacen ahora, cuando están haciendo sus programaciones, en setiembre, octubre. Las programaciones se entregan el último día de octubre entonces tiene todo setiembre y octubre para eso.

E. ¿Cómo influye la evaluación inicial en la confección del programa? (queda 49.34)

D. Claro, se supone que debería de influir bastante. Depende. Porque en principio la idea es que los profes hagan las evaluaciones iniciales. Las hacen solo, normalmente, en el primer curso de cada ciclo. ¿No? Porque lo normal es que el profe siga con ello. Quiero decir, un profesor que empieza a dar lengua en quinto, lo normal es que siga dando lengua, quinto y sexto, con los mismos niños. Entonces la evaluación es solo en quinto. Si hubiera un cambio, de profesor, el profesor evaluaría también en sexto, para reconocer el nivel de sus alumnos. Normalmente la realidad es que no influye demasiado porque no suele haber muchos desfases entre unos años y otros. Si lo hay sí que ha influido. En primero de primaria. Hay años que los alumnos vienen con un nivel de lectoescritura mucho más altos que otros. Entonces los profes si vienen con un nivel de lecto escritura muy alto, empiezan ya con el libro. Entonces su programa no influye porque se adelanta la temporalización. Si empieza con un nivel de lectoescritura más bajo no empiezan con el libro y los dos primeros meses trabajan con ficha. Ficha la ficha de doble pauta, ficha y...

E. ¿La programación del profesor es para el curso o para el ciclo?

D. La programación es, bueno, es que tiene dos, hay una programación de ciclo y una programación de aula, que así se llama. Entonces una programación para ese curso para ese alumnado para ese año. Entonces, en realidad, como existe una programación de ciclo donde aparecen los objetivos de la programación entera, el profesor está programando las dos cosas. Eso está bien porque tiene que ser, tiene que tener una vista a largo plazo de lo que necesita conseguir cuando esos alumnos acaben el ciclo. Porque los objetivos son objetivos de ciclo, no de curso. Entonces está bien que ellos programan para el ciclo porque son capaces de ver lo que tienen que exigir para que los alumnos consigan los objetivos dentro de dos años, no este año mismo. Y por otro lado está bien porque deben evaluar con todo lo que hacen todos los profesores. Quizás hay alguien que use las fichas del libro, pero en general no.

E. ¿A la hora de hacer una propuesta escrita?

D. Sí, a la hora de hacer una propuesta escrita, oral, o en general...

E. Ahora el valor de lo escrito...

D. Lo suelen elaborar ellos. La gran mayoría sí.

E. ¿Las pruebas que elaboran los profesores tienen alguna pauta de objetivos sobre lo que se pretende evaluar con ellas, y los niveles esperados de logro?

D. Todas las pruebas están asociadas con un nivel de evaluación. Lo que vale cada prueba, lo que se le da, lo que son las faltas. Todo ese tipo de cosas están por escrito. Normalmente están escritos en la propia prueba. Más bien en secundaria. En primer ciclo y en segundo ciclo se recogen fichas, más bien, pero no son pruebas tipo examen, solo en tercer ciclo. Entonces en tercer ciclo, normalmente, el profesor suele poner entre paréntesis lo que vale cada respuesta. Y previamente se les explica a los niños lo que suele tener en cuenta. "Cada dos faltas resta 0,5..." Ese tipo de cosas los niños lo sabe.

E. Participación de los padres en la vida del centro.

D. Desde infantil a secundaria cada vez van participando menos. No porque se les propongan menos cosas, sino porque ellos participan menos. En infantil participan en la realización de los cumpleaños, que los organizan los padres. Cada trimestre se recoge los niños que cumplen en una clase y hacen una fiesta. Los padres la organizan, traen regalos, una tarta. Así cada trimestre. En infantil también los disfraces de carnaval. Se hacen talleres para padres donde se les enseña a hacer el disfraz y lo hacen aquí mismo en la clase. Hacen el disfraz de su hijo, entonces también participan en eso. Hay un concurso de disfraces para padres, entonces los padres vienen disfrazados el mismo día de la fiesta de los niños. En Navidad cantan un villancico. Preparan durante dos meses un villancico con una profe de infantil, que este año no está porque está de voluntaria en una misión salesiana en Mozambique. Esa profesora tuvo la iniciativa, los padres la siguieron y desde hace tres años se hace siempre. Preparan un villancico entonces los padres se lo cantan a los niños. En infantil hay un montón de cosas.

Luego primaria lo de los cumpleaños no lo hay porque eligieron no hacerlo, lo de carnaval tampoco. A veces vienen algunos disfrazados en la fiesta que hay en primaria. El villancico, como hay padres que tienen hijos en infantil y en primaria, cuando hay bastantes se animan y también lo cantan en el festival de primaria.

En la formación, cuando se organiza formación a padres, son los mismos padres los que las organizan. Por ejemplo, si quieren hacer una charla sobre alimentación, la organizan. Hace dos años, por ejemplo, un padre que era médico de aparato digestivo, pues dio una charla sobre alimentación al resto de los padres. O una que es trabajadora social vino una vez a hablarles de actividades para el tiempo libre en verano. O algo así. También los padres a veces contribuyen al desarrollo del currículum en las clases. Cuando estaban dando el ojo, en segundo ciclo, vino una mamá oculista a explicar a los niños el ojo por dentro, lo que hace un oculista. O los insectos. Había un papá que coleccionaba mariposas y el año pasado vino a mostrarles su colección de mariposas. Les hizo una presentación con *Power Point* sobre los insectos, cuando estaban dando los insectos. Ese tipo de cosas, en religión me parece que fue, estaban dando la organización de las ONG, entonces vino una mamá que llevaba una ONG y les explicó cómo funcionaba las... Bueno, en ese tipo de cosas normalmente sí que contribuyen un montón.

E. ¿Cómo es la convocatoria de los padres?

D. Si es para formación, muy poca, muy poca respuesta. Siempre vienen los mismos. Y como decimos nosotros, los que menos lo necesitan son los que siempre vienen. Cuando se les convoca para la reunión

de principio de curso, en setiembre, hay un rato en que se encuentran con la directora y con la directora pedagógica, abajo y luego en la clase con la tutora, ahí vienen como el 95% de los padres. En infantil, en primaria y en secundaria. Ahí vienen prácticamente todos. Porque conocen al tutor, se les entrega la programación anual. Esa les interesa, entonces vienen. Si se hace alguna otra convocatoria para cualquier otra cosa, vienen mucho menos. Luego otra forma de participar es el APA y el consejo escolar, que también tiene representación de padres. Y poco más. Luego están las entrevistas particulares con los profes, que vienen prácticamente todos, claro.

E. ¿Qué participación tienen los padres en el consejo escolar?

D. En el consejo escolar hay cuatro padres. Hay uno que representa al APA y otros tres más. Salen por elección de, todos los padres.

E. ¿Participan muchos padres en la elección?

D. Los padres... Déjame pensar cómo fue hace dos años, que este año toca otra vez. No hay muchos candidatos, pero a votar... creo que menos de la mitad.

E. Y vota uno por familia.

D. Uno por familia

E. No, uno por hijo

D. No. Uno por familia

E. La familia que tiene cuatro hijos...

D. Vota una vez, justamente

E. ¿Cómo se decide eso?

D. Está marcado en la normativa. Cuando tiene que ser, quién está en la mesa, cómo tiene que ser el censo, cómo se vota...

E. Y ahí dice que uno por familia...

D. A lo mejor no estoy colando... yo creo que uno por familia. Estoy hablando de memoria, pero yo creo que sí.

E. Si está escrito, se busca. No hay problema.

D. Y este año, de hecho, toca renovar. Y ahí volvemos a lo mismo. En infantil hay mucho interés y se va diferenciando por etapas. En infantil les interesa que los niños estén contentos en el cole y se porten bien. Más o menos. En primaria ya les empieza a interesar más que se porten bien, que saquen buenas notas. Sobre todo esto pasa desde que cambió la nomenclatura de las notas. Nosotros hasta que salió esta nueva ley evaluábamos toda primaria con PA o NP. Progresó adecuadamente y necesita mejorar. Solo esas dos notas. Nada más. Eso con "mases". Si progresa adecuadamente y con un más, era que lo estaba haciendo mejor. Era perfecta, porque entonces a los padres lo único que les interesaba era que sus hijos crecieran como personas, fueran bien, llevaran progreso adecuadamente y no se interesaban por nada más. Desde que se cambió a insuficiente, suficiente, bien, notable y sobresaliente, a los padres lo único que les preocupa es comparar sus notas con las del resto de sus compañeros a la salida del cole-

gio, y reivindicar porqué lleva un bien y no un sobresaliente. O sea, el interés de los padres ha cambiado totalmente. Fue desastroso. En ese sentido fue desastroso.

E. ¿Cuándo empezó esa evaluación?

D. Empezó después de la LOE, que salió en diciembre de 2007 una orden de evaluación de primaria. O sea, cambió tres semanas antes de que nosotros tuviéramos que entregar el boletín y nos exigieron: que en el boletín ya tenía que figurar la nueva nomenclatura de las notas. Tres semanas antes de que saliera el boletín.

E. ¿Esas calificaciones influyen para conseguir plaza en un cambio de colegio?

D. No. ¿El expediente académico? No. Vamos, que yo sepa, no. No tiene influencia, lo que sí que es cierto es que hubo un cambio que para ellos [se refiere a la AE] fue insignificante, en los centros se nota muchísimo. Insignificante dio, para ellos, porque cuando se les protestó porque hubo muchas protestas, porque si estaba bien para qué lo vas a cambiar. Si estaba resultando bien, incluso con el cambio de las competencias, parece más lógico evaluar cómo va progresando, va consiguiendo las competencias –no las tienes que conseguir hasta cuarto de secundaria. ¿Por qué tienes que evaluarlo ya? ¿Por qué tienes que decirle si es suficiente o sobresaliente? No. Quiero decir que no era necesario. No era necesaria. Entonces cuando se les pidió explicaciones, para ellos es un cambio que tampoco tiene mucha trascendencia, pero tampoco están viviendo dentro de un cole lo que eso significó.

E. ¿Piensas que es una contradicción a que por otro lado se pida que el individuo sea promovido en trabajo colaborativo?

D. Nosotros en la etapa lo hemos hablado muchas veces y sí que nos parece una contradicción. Porque lo que nosotros interpretamos es que un niño o es competente o no es competente. No hay medias tintas. Entonces lo que se supone que quiere la ley es que cuando un niño acabe cuarto de secundaria sea competente, y cuando llegue allí se diga es competente o no es competente. No puedes decir “vas medio competente”. No nunca dices una persona es medianamente competente. O sabe expresarse o no sabe expresarse. Con esto no le están dando la oportunidad de que el niño vaya adquiriendo las competencias poco a poco. Tú ya lo estás evaluado en cada punto de la evaluación.

E. ¿Cómo afecta los criterios de evaluación, porque hay que decir en qué punto está cada alumno?

D. Se complica muchísimo el asunto. Muchísimo. Los profesores se ven negros para poder puntualizar tantísimo como para dar un sobresaliente o dar un notable. Entonces ahí se va jugando un poco con aspectos un poco complementarios que en realidad se supone que ya van dentro de la propia programación. Entonces se ven obligados a poner aspectos como la participación en clase, como la actitud, como la presentación de trabajos, como que se ayude con sus compañeros, como... Cuando en realidad eso no debería ser algo al margen, sino que eso ya va metido dentro de las propias asignaturas. Pero, si no, no hay mucha forma de hacerlo. Por eso es incoherente, yo creo.

E. Es una forma de discriminar, clasificar... ¿Cómo afecta esta novedad a los alumnos en su relación entre ellos para trabajar en colaboración?

D. La verdad que en primaria los niños no viven tanto el significado propio de las notas.

E. No se asocian los que tienen buenas notas dejan de lado los que tienen menos

D. Yo creo que también podía pasar antes. Porque realmente los niños ven qué niño va bien en clase y qué niño va mal, sin necesidad de ver el boletín. Entonces eso no sé si realmente se ha afianzado más

ahora. Porque tú vas a un niño y antes de que se entreguen las primeras notas, los niños ya saben si es un niño que va a tener dificultades o que va a suspender alguna. Ya saben quién es el más inteligente de la clase, el más estudioso, el que le cuesta más, el niño más vago, pueden ser las dos cosas. Pero creo que ahí no les hace falta esperar el boletín. Pero yo creo que los niños también comparan: “¿Cuántos dieces tienes tú?” Y le preguntan a sus padres, no tanto a los profesores: “¿Y por qué lleva sobresaliente si trabaja lo mismo que yo en la clase y yo llevo notable?” Esas preguntas sí que se las hacen y antes no se las hacían. No existía la posibilidad de ver diferencias.

E. Los docentes y las familias

D. La relación es buena. Sí es cierto que las familias... Yo no sé si pasa en todos los coles. La directora nueva decía en este cole los padres son muy quisquillosos. Y yo estoy bastante de acuerdo con ella. Son muy de buscarle demasiados pies al gato. Por ejemplo, la reunión que hubo de principio de curso con la tutora que estaba embarazada, nos pusieron problema: cómo se había puesto una profesora embarazada a principio del curso. Claro. A priori a ti te lo dicen y a ti te parece de un siglo anterior al que estamos. Pero sin embargo a ellos les parecía lo más normal del mundo lo que estaban diciendo: cómo se le había ocurrido a la que organizaba, a la administración del colegio, poner una profesora embarazada de tutora de un curso. La preocupación venía porque los niños cambiaran de tutora en mitad de un curso. Yo la preocupación la entiendo, pero la exigencia al centro de que hubiera hecho de otra manera, no. Yo entiendo que el padre se preocupe por este curso: “qué se le va a hacer”, “tendremos que acostumbrarnos a dos tutoras en este curso”, “la profesora...”. La preocupación la entiendo, pero la exigencia, de pedir explicaciones de porqué se ha hecho así, ya no me parece correcta. Me parece discriminación. Porqué una profesora tutora, o sea porqué una profesora embarazada no va a poder ser tutora si es buena tutora. Si es considerada como buena tutora, cuando no todo el mundo puede ser tutor. No todos los profesores están preparados para ser tutor.

E. ¿La sustituta viene a tomar la programación de la tutora?

D. Viene en tiempo de preparación de la programación. Entonces habrá alguna asignatura que la programa ella. Y parte le ayudará la otra. Quiere decir que la programación la harán entre las dos profesoras que comparten. Salvo que haya un desnivel muy grande entre una clase y la otra y haya que hacer alguna adaptación. Pero en principio la elaboran entre las dos, entonces lo más seguro es que sea la otra profe [del otro grupo] quien tome las riendas a la hora de elaborar las programaciones. Pero vamos, si no, la tendría que hacer ella.

E. Seguimos con los profes

D. Ya lo había comentado un poquito. Prácticamente todos los profesores que tenemos en la etapa son nuevos. Una profe en primer ciclo que se prejubilará el año que viene. En segundo ciclo dos profes que ya están prejubiladas, que tienen solo cuatro horas cada una. En tercer ciclo tenemos dos profes de mediana edad, el resto jóvenes y dos prejubilaciones, que vienen cuatro horas, también.

E. Me decías que los profesores jóvenes están más por saber qué alumnos tienen y qué métodos les conviene. ¿Esa flexibilidad ante la innovación la extenderías también al hecho de que están en un programa de certificación de la calidad? ¿Ese programa influye en el recambio?

D. Yo creo que eso es algo que viene un poco de atrás. La calidad ahora mismo es mantener la calidad del sistema, pero cuando el sistema se puso a andar, hay muchas cosas que se hicieron que antes no se hacían: nuevas programaciones, que antes no se hacían de aquella manera. Las nuevas programaciones tienen un índice y todos tenemos que hacer el mismo índice de programación. Entonces quiero decir que

estos cambios de los que me hablas se hicieron antes, entonces todos estos profesores crecieron un poco con eso. Que la calidad nos va pinchando a la hora de hacer mejor, por supuesto.

E. ¿Cómo influyó en la participación docente?

D. Pues la participación es muy buena. La acogida cuesta. Sigue costando. Los profesores están desahaciéndose de la calidad, pues están de papeles hasta arriba. Pero sí que es cierto que yo creo que se dan cuenta de que la calidad ha traído muchas cosas buenas al cole.

E. ¿La edad influye frente a la propuesta?

D. Sí la edad influye, pero no frente a la acogida, sino porque muchas veces hay que familiarizarse con la informática. Los cuadernos del profesor los están informatizando prácticamente todos. Entonces, pues claro, le cuesta mucho más a una persona mayor que a una joven. En ese sentido sí.

E. ¿Los registros son informatizados?

D. Depende. Se les da la oportunidad de hacerlo en papel o de hacerlo informático. Entonces en ese sentido hay mucha flexibilidad. Prácticamente todos los mayores lo hacen en papel y todos los jóvenes lo hacen informático.

E. ¿El programa es propio o estandarizado?

D. De momento los de los profesores los arma cada uno en Excel. Luego tenemos un programa que lleva la gestión de las notas y observaciones es uno general de una empresa.

E. Un software que compró el colegio...

D. No sé si un software. Yo sé... no me manejo muy bien con el vocabulario. Es como una especie de plataforma que de momento solo gestiona lo que es las notas y el... todo lo que gestiona secretaría y administración también entra ahí.

E. Pero no tiene nada que ver con el sistema educativo de la Xunta

D. La *Xunta* tiene el XADE. Y ahí en principio todos los públicos se manejan con el XADE y está abierto a los concertados. Pero bueno, ahí hay una especie de miedo de los concertado de que el XADE les coarte un poco la libertad, entonces se está esperando un poco a ver cómo trascienden las cosas... Nuestra plataforma es FERE (o FECRE): Federación Española de Colegios Religiosos, que es donde estamos metidos todos los colegios religiosos. Entonces en principio está tratando de ser prudente. Hay cosas que te exige la Administración que las sacas a través del XADE, y hay cosas que puedes hacer a través del XADE, que de momento no se hacen.

E. ¿Quién recomienda la plataforma?

D. Cada colegio se gestiona como quiere

E. Cómo son las relaciones interpersonales en el claustro

D. Yo quería trabajar sobre todo el tema de las relaciones interpersonales más que por la relación entre los profes, sí tal vez por la relación entre las etapas y la relación de los profes con la dirección, pues ahí ya se estaban viendo diferencias, dificultades. Llámalo como quieras. Entonces a final del curso se elaboró un cuestionario sobre clima, sobre los diferentes aspectos del clima de centro a nivel de todo: profesionalidad de profesorado, a nivel de gestión del centro – cómo ven ellos la gestión del centro – y comu-

nicación y relación entre profesores, entre etapas y con el equipo directivo. Entonces se hizo el cuestionario, se tabuló el cuestionario, se extrajeron unas conclusiones y estamos ahí, el equipo directivo, viendo un poco por dónde empezar.

E. ¿De qué dirección?

D. Coordinación y dirección. Los dos equipos que coordinan la actividad del centro.

E. Ese equipo que yo participé en la reunión ayer, que es como un equipo estratégico...

D. De ese equipo y del equipo directivo (E. El equipo directivo es...) Directora titular, coordinador y jefe de estudio de secundaria, coordinadora pedagógica, coordinadora de pastoral y secretario y... O sea, estamos todos los del equipo de ayer menos secretario y administrador que no están en el equipo de ayer pero están en el equipo directivo.

E. ¿El administrador no es docente, es una religiosa?

D. No, es Carlos. ¿No lo viste?

E. No, no.

D. No, no es religioso.

E. Que hace la parte de secretaría y de administración. ¿Qué viene a ser la parte de administración?

D. Administración, todo lo que tiene que ver con la economía.

E. Ecónomo

D. Ecónomo y secretario.

E. Relacionamiento, entonces, están estudiando, del plantel en relación a los cambios de etapa, en relación a los ciclos, y siempre en función de lo pedagógico. El relacionamiento que tiene influencia específica en la parte educativa...

D. Sí. Se supone que el clima es la base de funcionamiento de cualquier grupo humano, entonces influye en todo. Influye en la calidad del trabajo de cada uno de nosotros, influye en los niños, influye en nuestro resultado de trabajo, influye en todo.

E. Escuché que organizan reuniones donde se encuentran a comer un pulpo o algo así... ¿Es muy frecuente?

D. Normalmente la *pulpada* se hacía siempre. Se dejó de hacer hace dos años. Pero la que se mantenía siempre es una comida en Navidad, una comida en don Bosco y una comida a final de curso. Sí a final de curso. Luego cuando hay bodas, bautismo, se trae algo.

E. Y esas tres, cómo es la asistencia...

D. ¿La asistencia? Prácticamente total.

E. Porque todos trabajan solamente aquí...

D. Bueno no. Hay otra persona que compatibiliza con otro trabajo. Que no tiene jornada completa y luego hay una profe que está en dos centros. Que la compartimos dos centros. Que no tiene en ningún centro jornada completa.

E. ¿Cuántos profesores son en total?

D. 48 con las religiosas docentes

E. Y de esos cuántos no tienen jornada completa. ¿La mitad?

D. No, menos. En infantil hay una persona de siete. En primaria hay cinco, creo, que no tienen jornada completa, pero porque están haciendo un contrato de relevo. En cuanto la persona se jubile pasan a tener jornada completa. Y en secundaria, me parece que hay cuatro, cinco, seis, que no tienen jornada completa.

E. ¿Tú empezaste con una jornada parcial?

D. Sí, pero mi jornada parcial era una hora menos de la jornada total, solo.

E. ¿Esa jornada parcial es una forma de contratación?

D. No. Por ejemplo, en mi caso, el contrato parcial estaba basado en lo que pagaba la Xunta. Pagaba media jornada, me contrataron media jornada. Fue aumentando la Xunta y entonces me fueron aumentando el contrato. En el caso de las personas con contrato de relevo, tienen las horas que no tiene la persona prejubilada, entonces tiene que ser ese número de horas. Tú no puedes decir pues esta jornada que la competen estos dos profes así yo los veo a los dos y después veo y alargo el que más me gusta. No. Tienes que coger a una sola persona. Estás un poco agarrado. Tienes que hacer lo que te... En el caso de secundaria, las personas que no tienen jornada completa es porque o no tienen titulación para dar más asignaturas de las que dan o no hay más horas que darles. Pero eso se ajusta a las necesidades.

E. Sobre el centro ya conversamos...

D. Sí. Hasta hace veinte años era de la Compañía de María y desde entonces pertenece a la congregación de la Hijas de María Auxiliadora, salesianas. La inserción social, bueno, estamos en el medio de Lugo.

E. Pero tú también estuviste acá como alumno, y eso me parece un dato válido...

D. Sí. Soy exalumna. Hasta tercero de primaria con la Compañía de María y desde tercero de primaria hasta octavo, que es segundo de secundaria de ahora, pues estuve con las salesianas. Yo vivía en esta misma calle, hacia allí (señala). Ahora también, un poco más allá. Después formé parte de la asociación de antiguos alumnos y después formé parte del profesorado. Todo de continuo prácticamente. Y nada. Está en el centro. Hay bastantes colegios alrededor. O sea que en ese sentido es difícil hacer la captación de alumnos: unos años nos sobran alumnos y unos años nos cuesta llegar al número que es. Pero bueno, ahí andamos.

E. ¿Dónde ubicarías este concertado en un ranking de la zona?

D. Pues yo diría que de esta zona próxima entre los dos primeros. Sí porque tenemos un colegio muy cerquita, muy cerquita, no me comparo con los privados en realidad. Porque los privados están reservados para un tipo de alumnado, y en los registros no aparecen los privados, aparecen los concertados,

porque les interesa meter un poco de competitividad entre públicos y concertados. Pero creo que les da igual, porque a menos que lleve algún tiempo, no le importa que vaya mejor o peor, pues tiene otros a dónde ir. Sin embargo, la competencia entre los concertados sí que hay. Más tal vez la que quiere fomentar un poco la opinión pública que la real. Porque entre los concertados nos ayudamos. Cuando un concertado tiene un problema viene y le mostramos lo que tenemos. Así que lo que se dice competencia, competencia, no existe. Pero sí de puertas para afuera a lo mejor sí que ya un poco más. En cuanto a los dos que tenemos más cerca, vamos, que no tenemos nada que envidiar en cuanto a escolarización. Pero, vamos, que está complicado para todos, porque en Lugo la natalidad ha descendido y es una ciudad bastante pequeña para tanto cole que hay. Pero creo que en ese sentido estamos todos un poco iguales. No hay mucha historia. En cuanto a documentos tenemos unos cuantos que llevan la vida del centro, como viste ayer en la reunión. Muchos están en elaboración ahora mismo.

E. ¿Sigue vigente el proyecto curricular de centro?

D. No. Ahora está... se supone que el proyecto curricular de centro ya no existe con la

LOE, pero sí, digamos que el contenido que estaba dentro de él, está dentro de lo que se puede llamar concreción curricular dentro del m proyecto educativo. En lugar de ser dos documentos diferentes está todo metido en uno. Pero sigue existiendo, bajo mi punto de vista.

E. ¿Los contenidos de PCC están en el PEC? ¿Qué es esa programación que están preparando y me mostrabas?

D. ¿La programación general anual? El PXA es la concreción del PEC para un curso. Y el PCC es donde los profes deben de basar sus programaciones anuales, digamos que es la primera concreción del proyecto que sale del currículum oficial. El currículum oficial del colegio está en la concreción curricular o antes proyecto curricular.

E. Lo que era PCC ahora pasa al...

D. Proyecto educativo. La siguiente concreción ya es la programación.

E. ¿Hay un formato de PEC?

D. La LOE habla mucho del PEC pero no de un índice concreto. De hecho hace dos años cuando nosotros fuimos a hablar con el inspector para pedirle un tiempo más porque estábamos al margen, hace un año my medio, le dijimos que teníamos un esquema y nos dijo si se lo podíamos pasar. Es que no existe un esquema de proyecto educativo. Al final no se lo pasamos porque cambió el inspector, ahora tenemos una inspectora y además le hicimos bastantes cambios, aunque no tenemos problema en pasárselo si nos lo pide. Pero bueno, no existe un modelo, lo que sí es que dentro de la LOE siempre que va haciendo referencia al proyecto educativo, va haciendo referencia a alguna cosa que debe de entrar al proyecto educativo.

E. ¿El proyecto que ustedes prepararon contiene lo que dice la LOE o le agregaron algo de la impronta salesiana?

D. Tiene la impronta de ser salesiano. De hecho, hace dos años la reunión que se hace de equipos directivos que hace la inspección siempre tiene la temática de poner en común cosas o... y la temática fue el proyecto educativo. Entonces ahí sí que se nos dio un guion que deberíamos de seguir – más o menos. Es flexible, podemos poner o sacar cosas, pero es un guión. El proyecto educativo, la parte de carácter propio tiene dos apartados que son marco para toda la inspección. Entonces esos apartados los coge-

mos, es el carácter propio, lo que es la esencia del carácter propio, que eso lo vamos a tener igual todos los colegios de la inspectoría y eso es lo que tenemos que traer a nuestro centro. Entonces la segunda parte del carácter propio, que es lo que va a incidir sobre todos nosotros, eso sí que ya lo va adaptando cada colegio a su realidad.

E. ¿Cuál es tu expectativa para tener pronto el proyecto?

D. Yo creo que antes de que acabe el curso tiene que estar acabado.

E. ¿Para cuánto tiempo hacia el futuro?

D. En realidad no sé si lo marca solo el centro, porque normalmente los proyectos educativos deberían ser para seis, ocho años. Dice la teoría.

E. Y están trabajando desde hace dos...

D. También es cierto que se supone que la LOE o por los menos la esencia de la LOE va a quedar durante tiempo. Entonces aunque dentro de seis u ocho años el proyecto educativo pueda tener algún cambio, se puede volver a revisar, porque de hecho el último párrafo del proyecto educativo es evaluación seguimiento y revisión. Entonces, si ahí se pone que dentro de ese tiempo se vuelve a revisar, a lo mejor es solamente una revisión. Ahora lo que estamos haciendo no parte de cero, pero prácticamente de cero. Porque ha cambiado... La visión del proyecto educativo ha cambiado mucho. Entonces será mucho más distinto el trabajo que tengamos que hacer dentro de seis años que el trabajo que estamos haciendo ahora.

E. Me preguntaba si el PEC incluye los criterios con que en este centro se evalúan las competencias básicas.

D. No creo que el PEC pretenda ese grado de desagregación, tampoco que ese sea su fin. Quiero decir, se supone que la educación va concretando, concretando, concretando. Entonces tenemos lo que nos marca la ley, nuestro proyecto curricular de centro, las evaluaciones por etapas que lleva la programación de ciclo y la programación de aula y lo que es para la clase. Pero si yo quiero explicarlo a la profesora de quinto que acaba de venir a sustituir a la profesora de quinto, cómo tiene que evaluar, tiene su programación de ciclo, donde ha acordado de evaluación, criterios de baremación, y tiene su programación de aula. Quiero decir que realmente en el proyecto educativo lo que va son formas globales de ver una organización, formas globales de ver una competencia, pero no concreta tantísimo como para poder explicar a un profe.

E. Creo que describiste tres niveles: el proyecto educativo va a ir dando el marco general de la evaluación, en el ciclo se va a hacer un detalle mayor en cuanto a qué se espera del ciclo y en función del curso y de los alumnos de cada año se va estableciendo la medida para esos chicos en particular, para ese año en particular.

D. Justo

E. ¿Qué te parece que deberías comentarme que no se me ocurrió preguntar o quisieras decir? Por ejemplo: ¿El proyecto del centro está centrado en el nivel que se espera, en el alumno?

D. Yo diría que camina hacia estar centrado en el alumno. Y digo camina porque en infantil y primaria se lleva tiempo trabajando así, y en secundaria se está empezando. O sea, en secundaria hasta ahora el colegio tenía fama por salir los niños muy bien preparados y con un nivel bueno. Pero la realidad es que los tiempos cambian y de todos los alumnos que salen, muchos salen muy bien preparados pero hay que

encargarse de aquellos... No sé si me explico: antes, en una clase de 25, 24 salían bien preparados y uno tenía dificultades. Ahora, de todos los alumnos que tenemos, 19 son capaces de salir muy bien preparados o 16 y los otros 10 van de aquella manera. Entonces yo creo que ahí su misión está empezando a cambiar. Está empezando a dejar de estar preocupado porque salgan tan sumamente preparados y sin perderlo de vista, porque también es importante dar un buen nivel de educación, y están empezando a plantear un poco más qué hacer para que todos salgan y lo mejor preparados posible. Entonces yo creo que ahí están empezando a encaminarlo.

E. ¿Es estresante un período de tres años en este centro?

D. Entiendo que para la organización de un centro es fatal que los cargos directivos cambien cada tres años porque salvo que haya un proyecto de dirección muy marcado, muy marcado, que no lo hay... entonces, si existe un proyecto de cara a seis años – imagínate, que es lo que debería haber, bajo mi punto de vista – un proyecto curricular muy marcado, si el director titular se mantiene, o si se mantiene parte del equipo, ese proyecto de dirección marcha, y da lo mismo el estilo con que se hagan las cosas, el destino está marcado y punto. Ahora si va un poco... no a salto de mata, pero casi... el que haya cambios cada tres años desestabiliza muchísimo.

E. ¿Tendría que haber más horas para la dirección pedagógica?

D. Tampoco sé decirte muy bien. Puede ser que sí.

E. ¿Piensas que te faltó tiempo para la gestión, horas para hacer las tareas?

D. Hombre, yo le dedico muchísimo tiempo en mi casa. Muchísimo. Pero también es cierto que tampoco me gustaría tener más tiempo de dedicación aquí porque no me gusta perder de vista mis niños. Es una decisión personal, pero no se...

E. Tienes una preferencia por la docencia directa. ¿Es eso?

D. Yo sí. Yo personalmente sí. Yo si pudiera tener cinco horas aquí y tuviera todas mis horas... y no tuviera otra cosa que hacer en mi vida, no me importaría estar 25 horas con mis niños (lo dice con una sonrisa) y hacer esto en otro momento... Pero también quiero vivir, entonces tampoco puedo hacer eso... Quiero decir que yo personalmente aunque tuviera más horas aquí, si pudiera no utilizarlas, no las utilizaría. También entiendo que todos los que tienen un cargo directivo deben estar en contacto directo con la realidad y no perderla de vista. Eso aquí nunca pasa porque hasta los directores titulares siempre tienen docencia, siempre. No sé qué pasa en otros centros.

E. La dirección pedagógica es una propuesta que hace la dirección titular...

D. No lo sé exactamente. A mí me lo propuso la inspectora. No lo sé. La decisión la toma el consejo inspeccional. Pero me imagino que a propuesta del director titular.

E. ¿El claustro tiene alguna intervención?

D. No.

9.2.3 Entrevista a la dirección del CEIP 3

7 de octubre de 2010.

E. ¿Cómo llegaste a la docencia?

D. Cómo llegué a la docencia es una cosa distinta a cómo llegué aquí. Cómo llegué a la docencia (sonríe) fue un poco por accidente y por paralelismo y un poco de cercanía en cuanto a, quizás a la similitud de eso, a los parecidos, a las implicaciones, que había. Yo había hecho psicología, licenciatura en psicología, paralelamente y un poco posteriormente, también licenciatura en pedagogía; o sea, lo que se llamaba ciencias de la educación sección psicología y sección pedagogía. Durante siete años ejercí como psicólogo, psicólogo clínico y escolar. Monté un gabinete, quizás el primer gabinete que hubo en Lugo. Y luego, bueno, con esa ilusión de los primeros años, me olvidé de mí mismo. Me olvidé de que debía estar dado de alta en la seguridad social. Entonces el tener la apertura de un gabinete me exigía licencia fiscal, permisos municipales y todo lo demás, y eso estaba al día, pero yo me había olvidado de mí mismo. Y bueno, estamos hablando en castellano. Seguramente lo más idónea hubiera sido hablar en gallego y que luego lo tradujeras. El caso es que llegado un momento, yo me di cuenta de que estaba perdiendo años de cotización, entonces solicité el acta de inclusión en la seguridad social, y me vino denegado. Recurrí y la respuesta fue que el colectivo de psicólogos todavía no estaba reconocido a nivel ministerial como tal ejercicio de profesión autónomo, y yo era el colegiado número 20 de Galicia. De las cuatro provincias. Gallegas. Colegiado número 20- volví a recurrir y bueno, me desestimaron. En la previsión la salida era que me podían dar de alta en la seguridad social como profesor de clases particulares, pero no como psicólogo porque no estaba el colectivo todavía reconocido, a pesar de que se estaba tramitando toda la documentación a nivel ministerial en Madrid. Entonces, solución: pensar y decir, bueno, en cuanto salga alguna plaza que tenga algo que ver con mi profesión, me presento. Porque en aquellos momentos, estamos hablando del año 79, de vez en cuando salía una plaza de psicólogo para la diputación de... yo qué sé... de Terragona, o de Almería. Pero eran plazas contadísimas. A las que no tenías opción. Opción sí, pero era mínima, minimísima. No estaba generalizado el reconocimiento de psicólogo como tal. Entonces digo bueno, en el año... 86 me presenté a las oposiciones de educación especial y me las saqué. Aquí en Lugo había solo tres plazas, y me saqué una. No voy a decir si la primera o la tercera. Con lo cual ese primer año, que en el sistema educativo ese primer año estás como interino, me tuve que ir fuera. Me tuve que ir a la provincia de Pontevedra, a un municipio llamado Covelo, y allí estuve un año. Muy simpático, además, porque yo era de educación especial, por tanto tenía que ver con mi campo, pero tenía que haber pedido por educación especial, que en ese momento así se llamaba "educación especial", ahora se llama pedagogía terapéutica, y... y bueno la plaza que a mí me correspondía estaba muy cerca de Santiago de Compostela, lo cual a mí me venía bien, porque estaba la universidad y era donde había estudiado durante cinco años. En aquel momento pedagogía lo fui terminando después, los dos últimos años, así a cuentagotas. Y una chica, pues, se empeñaba en que quería estar cerca de Santiago por una serie de razones y el secretario de Pontevedra, accedieron a sus peticiones y la dijeron que si yo estaba de acuerdo me podía cambiar. Yo no puse reparos a ello y me fui a un aula de educación infantil a Covelo, en la provincia de Pontevedra, con 40 niños de cuatro años. Y allí estuve un año. Luego me vine por concurso de traslados, por... - ¿Cómo se llamaba? -, por aquello de derecho de consorte. Cuando tu mujer que también es del cuerpo de maestro, bueno, pues estaba aquí en un municipio de Lugo, en Pastoriza, entonces, yo por derecho de consorte, que era el último año, por lo menos algo me aproveché, me fui para Pastoriza, que queda cerca de Lugo. Bueno a 40 km más o menos. Y allí estuve dieciséis años. Nada más. Y solamente un año ejercí en educación especial, porque después por concurso interno del centro, me dediqué a lengua gallega y a ciencias sociales. Y así estuve 14 o 15 años. Luego hubo una reinscripción de profesorado cuando hubo el nuevo sistema y nueva aplicación de la LOGSE, con la implantación de la educación secundaria. Antes era lo que se llamaba educación general básica (EGB), que

era hasta octavo. Luego se pasó al nuevo sistema, educación primaria y luego educación secundaria. Educación que daba hasta sexto y educación secundaria incluía a los de séptimo y octavo, primero y segundo de secundaria, y luego tercero y cuarto.

En el año 98, más o menos. En el 96 fue la, reinscripción. Esto es que los profesores de los centros, ante la posibilidad de pasar al primer ciclo de educación secundaria, primero y segundo, entonces podían reinscribirse. Entonces yo ejercí ese derecho, con lo cual en el 98 se creó en Pastoriza un instituto. Y yo, como estaba reinscripto a esa posibilidad, entonces pasé al instituto. Nos tocó poner en funcionamiento el instituto. Empezamos el primer trimestre sin tener centro, por lo tanto en el primer centro de primaria, seguimos allí. Hasta las vacaciones de Navidad, cuando pasamos las vacaciones redistribuyendo muebles, que estaban trayendo desde distintos... bueno, locales del pueblo. Y los colocamos. Decidieron que tenía que hacer (ilegible) en el centro, y así lo fui durante dos años. De puesta en funcionamiento.

Luego salió un concurso de orientación y me presenté a ese concurso y fue la manera en que el año 2000 para el curso 2000-2001 me vine para aquí al SC, como orientador, y sigo. Y sigo ahora con todo mezclado. No sé lo que estoy haciendo en cada momento: si funciones de dirección, si funciones de orientación. Tú lo has vivido estos días. En todo momento compañeros, madres, padres, niños. Cada cual con su problema, cada cual tratando de ayudarlo, de resolverle sus cosas y de dar respuesta inmediata a lo inmediato.

El primer año así estuve. El segundo año, la directora anterior a mí se empeñó en que tenía que ser el jefe de estudios porque la que estaba como jefa de estudios deseaba dejarlo por razones de salud y entonces, bue... Decliné... a esa invitación... un poco obligadamente. Eso fue el segundo año. Y al tercer año, la directora, en previsión de que se jubilaba a mediados de curso, me propuso, y la inspección, la delegación, se empeñaron en que tenía que ser el director, provisionalmente. Y yo pensaba que sería provisionalmente por un año. Cuando llegó el nombramiento no era por un año, era por cuatro. Y bueno, al final continué los cuatro años. Luego hubo unos cambios en el sistema de elección de dirección de los centros. Un cambio grande. Posteriormente hubo otro cambio. Y luego ya es una forma muy distinta de elección de dirección. Hubo una prórroga automática, porque se estaba a la espera de ese cambio, por tanto... quinto año. Y luego al final del quinto año, evidentemente yo no estaba muy animado en seguir con la dirección, pero compañeros de aquí, cuando se presentó y se hizo pública la convocatoria de presentación de proyectos para la dirección del centro, pues de aquí del centro nadie tenía interés por las razones que fuesen. Nadie tenía interés, o lo veían complicado, en presentarse, pero me animaron. Y al final presenté (se ríe). Entonces presenté la candidatura en forma voluntaria. Y bueno, tanto representantes del profesorado, como de los padres y de la Administración, así lo decidieron. Y así estamos. Y aquí estamos.

E. ¿Los otros miembros del equipo también se presentaron?

D. No. Fueron a propuesta de... mía. El equipo directivo es la directora o director, secretario o secretaria y jefe o jefa de estudios. Esos son a propuesta, en este caso, del director. En aquel momento el secretario era continuidad. Continuó el mismo. A petición mía, evidentemente. Y la jefa de estudios, pues, busqué entre el claustro alguien que aceptase ese cargo. Posteriormente hubo relevo de la jefatura de estudios, por jubilación de la anterior. Y por jubilación del anterior, hubo relevo de secretario. El secretario que sustituía al secretario de años, es la secretaria actual MC, que buenamente y maravillosamente aceptó. Y con la actual jefa de estudios y secretaria, pues maravillosamente. Es decir, creo que lo viste. Conviviste. Hay un dinamismo, una interrelación y una preocupación, superposición incluso de funciones, que colaboramos, en la medida de lo posible, unos con otros.

E. Lo mejor y lo peor de esos años de gestión: cosas que lo alientan a uno y cosas que le dan ganas de tirarlo todo...

D. Cosas que dan ganas de tirar todo, pues el 90 por ciento. Pero queda un diez por ciento muy importante... Que es, por lo menos yo así lo percibo, el cambio de armonía entre todo el conjunto del profesorado. Armonía plena, hasta el punto que si se va, nos vamos a tomar un café hay pelea por quién invita a tomar el café. Ese es un signo de buena armonía, de buena interrelación.

Lo peor. Lo peor es todo lo inherente a llevar la dirección del centro, la secretaría del centro y la jefatura de estudio del centro. En pocos años pasamos de que todo se resolvía prácticamente en la inspección y en la Administración, con todos los auxiliares administrativos, administrativos y funcionarios que tenían, a que todo esto viniese a parar a los centros. Y desde los centros teníamos que resolver absolutamente todo. Todo. Y sin administrativo0s y sin auxiliares administrativos. En los centros de educación primaria no hay administrativos. Es decir, todo va a nuestro tiempo, y digo en nuestro tiempo, no al tiempo de funcionario. Porque con siete horas de dedicación al cargo no te dar tiempo absolutamente a hacer nada. De momento ese está así establecido, con esa dedicación explícita, en la orden del 97, que te comentaba esta mañana, desarrollando el decreto del 96. Los tres tenemos, cada uno siete horas. Es decir jefatura de estudios y secretaria tendrían cinco horas cada uno y yo tendría cinco horas más seis de libre disposición, si no me equivoco, estoy hablando un poco de memoria. Lo que yo hice fue repartirlas entre todos. Decir no. Perdón, cinco horas jefe de estudios, cinco horas secretaria y siete horas dirección y cuatro de libre disposición. Entonces lo que yo hice fue dos a cada una con lo cual nos quedamos siete, siete y siete. Cuál es el problema que como esas eran horas de libre disposición, porque si no, difícilmente podríamos llevar el centro. El problema es que yo no tengo docencia directa como orientador, pero tengo que atender las necesidades que me demanden alumnos y profesoras, entonces de dónde saco el tiempo. Muchos días, por ejemplo, en bien de formalizar la matrícula de un niño, en lugar de recibirle y decirle "bueno, pues, tiene que tramitar toda esta documentación con la secretaria, vaya a secretaria y luego hable con el orientador y ya le informará. Y hágale todas las preguntas que se le ocurra". Qué sucede en la realidad. Que llegan para matricularse, conversamos un rato: "tiene que cumplimentar estos impresos, aportar esta documentación" y bueno, empiezas ya la función de orientación. Al orientador ya no lo remites porque eres tú mismo. Y ya te interesas por el niño. De dónde viene, si estuvo escolarizado o no estuvo escolarizado. Si asistió a guardería o no. Si tiene algún problema. Cómo es su desarrollo psicosocial. Cómo es, si tiene algún problema de salud. Si tiene... pues yo qué sé, deficiencia, control de esfínteres, que es muy importante, al no tener cuidadores.

[Cuenta el caso de una niña gitana, solo está grabado el final]... cuando esperabas que hiciera una buena secundaria, la han casado y... ahí se truncó todo su futuro. Es decir, no hay futuro de continuidad y de éxito en secundaria. Difícilmente un niño gitano pasa a bachillerato.

E. Aparte de los niños gitanos... ¿Hay otro tipo de dificultad de aprendizaje que tengan con sus alumnos y deban tratar especialmente?

D. Cada niño es un mundo. Cada niño madura y desarrolla a un ritmo diferente, y estas atenciones las tienes que tener de forma continuada. De parte de cada profesor, de parte de todos los recursos que tienes en el centro. Desde el orientador en este caso (se señala) – persona – pasando por todo un montón de cosas que tienes como la profesora de audición y lenguaje, como la de pedagogía terapéutica, como son los apoyos que puedas realizar aparte del esfuerzo continuado y esa atención individual y personalizada que normalmente el tutor o el profesor de área presta a cada uno de sus alumnos. Y esto es así en la dinámica diaria.

E. ¿Cómo les va?

D. A veces obtienes lo que pretendías y a veces no lo has conseguido o se pospone en el tiempo y se dificulta. Pero, normalmente procuramos que esta atención sea lo más inmediata posible. Es decir, en infantil es voluntario, pero aún así en... claro a los tres años todavía estás un poco con la esperanza de que ese niño, esa niña madure...

E. ¿Ustedes detectan los problemas y buscan las soluciones?

D. Intentamos. Existen problemas de desarrollo, problemas físicos. Gracias a Dios aquí no tenemos, por las características del centro no podemos tener niños con características especiales derivadas de problemas motores graves, ni de problemas sensoriales graves: esto es visuales graves. Incluso auditivos graves, aunque estos casi sí podríamos tenerlos. Pero ya ves, yo digo siempre que no cumplimos ninguna norma de seguridad por la obligación de las infraestructuras, que así están y no pueden estar de otra manera, excepto una: tener extintores y luces de emergencia. Lo demás depende de la infraestructura y no la podemos cambiar en estos momentos.

Entonces, problemas de aprendizaje, muchos. Problemas derivados de deficiencias socioeconómicas y ambientales, muchas. Y a todos esto pretendemos dar respuesta en la medida de lo posible aprovechando los recursos al máximo, humanos que tenemos.

E. ¿Tienen distintos modelos para evaluar a unos y a otros?

D. No. El modelo es el mismo. El criterio procuramos que sea el mismo. Ahora mismo, estos días de setiembre, como todos los años, y este año no es menos, les insistí a los tutores, fundamentalmente, que estuviesen muy atentos a una evaluación inicial del alumnado, porque el 50 por ciento del profesorado de primaria y el... más... el 75 por ciento de infantil, continúan con los mismos alumnos que tuvieron el año pasado, pero la mitad cambia. ¿Vale? Y en los niños también podría haber ciertos cambios desde junio a setiembre. Pero fundamentalmente lo que nos interesa es la observación y la evaluación inicial objetiva del profesorado, al inicio del curso. Ese 50 por ciento, seguramente muchos de ellos van a tener una percepción distinta y evaluativa de un niño con relación al profesor anterior. Los de segundo, que promocionan a tercero, al segundo ciclo de primaria, se van a encontrar con una profesora nueva. Porque el que estuvo con ellos el año pasado, recicla, valga la redundancia. Estaba en segundo y pasa ahora a primero. El que estaba en primero continúa con sus alumno, tutoría garantizada por dos años. Y entonces este profesor, aunque los conoce del recreo, aunque les conoce de momentos de sustituciones en el curso pasado, aunque les conoce del intercambio en la zona, sin embargo no les conoce en profundidad en su trabajo diario en clase. Por tanto esa observación inicial es muy importante. Es muy importante. Y a lo mejor rompe esquemas. Su percepción – no voy a decir que prejuicio, porque creo que no es el caso – pero su percepción de ese niño a lo mejor es distinta de la percepción de la que tenía el profesor del año anterior. Pudiera ser. Y a lo mejor tenemos que valorar cuál es la realidad. Y a lo mejor el punto medio, incluso. Entonces a eso pretendemos, ahora a principios de octubre, dar respuesta acomodativa y provisional, un poco, a estas necesidades detectadas y tratar de valorarlas. Y ahí entra un poco mi papel y de todos los miembros del departamento de orientación, que son los coordinadores de cada uno de los ciclos, incluidos la profesora de audición y lenguaje, y de pedagogía terapéutica

E. ¿Tiene un modelo esa evaluación inicial, para toda la escuela?

D. Sí. Tenemos un programa de gestión del alumnado generalizado para toda la comunidad autónoma. No he entrado en comparaciones, pero supongo que será muy idéntico al de las demás, porque en defini-

tiva todos vamos al unísono. Dirigidos, un poco con el telón de fondo de la misma ley y reales decretos. Por tanto supongo que variará muy poco de una a otra CCAA. De hecho nosotros que estamos tramitando expedientes de niños que se movilizan por todo el territorio nacional, se parecen mucho. El sistema de gestión se parece mucho. Y en ese sistema de gestión llamado Xade²¹³, ahí se pretende facilitar un medio informático de recoger toda la información, toda la gestión del centro, calificaciones, etc., etc. Es decir todo lo que en principio – casi todo – está prediseñado, para que todos vayamos un poco al unísono. Otra cosa es si me piden una certificación específica o especial. Yo qué sé. Por un sistema de adopción, o por una certificación de escolarización concreta, de que asiste regularmente, o no asiste. Si tienen alguna dificultad, et., etc. Eso ya es un porque a nivel diseño personal. Por ejemplo, lo que íbamos a buscar: informes de evaluación final, informes de evaluación inicial. Pinchamos ahí, entonces me dice “BUSCAR”. Vamos a buscar: educación primaria. Que no tendrá datos todavía, pero lo que tú quieres ver lo que de alguna manera en principio se pretende recoger... aquí tenemos la relación de alumnos que están en ese grupo y en ese curso. Entonces, por ejemplo, vamos a ver... Ponemos aquí identificación del informe... Buscamos... Aquí tenemos. Evaluación inicial. Desenvolvimiento competencias básicas: cómo está ese nivel. Informes previos, si es que los hay. Un poco el contenido. Medio socio-familiar. Observaciones. Fundamentalmente es eso: esos campos. Cómo vemos, cómo nos encontramos al niño, a nivel de competencias, de desarrollo, de aprendizaje. Viene de educación infantil, evidentemente. Tres campos y observaciones.

E. ¿De quién es el programa? ¿Tienes idea de cómo o por qué se propusieron esos campos?

D. No lo sé. Esto fue la propia *Conselleria* de educación...

E. ¿Están conformes de que la evaluación inicial incluya medio socio-familiar y desarrollo de competencias básica?

D. No nos han preguntado. Pero evidentemente yo aquí puedo, independientemente si yo estoy de acuerdo en que esto sea básico o no...

E. No me refiero a que estén de acuerdo, sino a si es suficiente para anotar lo que les interesaría anotar...

D. Sí porque el primer aspecto es muy amplio y tú puedes desmenuzar todo lo que quieras. No te condiciona nada.

E. ¿O sea competencias básicas no está definido en ningún lado?

D. Antes hablabas de capacidades, ahora hablamos de competencias. En definitiva para mí es discutirlo un poco, todo esto.

E. ¿Si yo vengo y encuentro otro director, él va a enumerar algo diferente que tú sobre qué entiende por competencias básicas?

D. No debería ser. Es que competencias básicas en el ámbito matemático, en el ámbito lingüístico, no recuerdo todas... Las competencias están previstas en la LOE. Entonces son las competencias básicas establecidas en la nueva reglamentación y planteamiento del sistema educativo.

²¹³ En este punto advierto, al igual que en el caso del CPR 2, que aquí la palabra evaluación se ha tomado en el sentido de calificación.

E. ¿Cómo se adecua a cada nivel?

D. El ámbito de cada uno es distinto. Lo puede definir el currículum. El decreto que establece el currículum básico de educación primaria y de educación infantil nos habla de las competencias básicas a cada nivel. Y luego es competencia del centro educativo y de los equipos de ciclo respectivos plasmar en sus programaciones anuales y en sus programaciones de aula todo el entramado que nos va a llevar a conseguir esos objetivos finales de ciclo y finales de etapa dirigidos al logro de esas competencias básicas, presumibles y previstas. Por eso vamos a estar de acuerdo básicamente todos.

E. En el diseño del trabajo de cada centro está...

D. La adecuación... la adecuación de esa previsión, la tenemos que hacer en los propios centros. Cada centro reúne unas condiciones y unas características de niños distintas que nos obligan a establecer y a diseñar unas estrategias distintas para llegar al mismo punto. Al mismo objetivo final. No deben parecerse unas programaciones a otras. No debieran.

E. Ahora están trabajando en eso...

D. De hecho lo estamos plantando. Estamos planteando que a nivel de lo que estamos ahora, nuestro objetivo fundamental – ahora mismo, no sé si correcto o incorrecto, es el sentir de todo el profesorado – que nos tenemos que dedicar muchísimo a diseñar estrategias que nos lleven a logro un buen nivel de comprensión lectora y oral. De comprensión lectora y oral. De expresión escrita y oral. Estamos viendo un fallo tremendo y quizás año tras año más. Fruto seguramente de los medios que tenemos al alcance.

E. ¿Quiénes son todos?

D. Evidentemente todos. El lenguaje está en matemáticas. El cálculo a lo mejor no está en lengua gallega, pero la comprensión, la expresión, la capacidad de expresarse el alumno, y de expresarse debidamente, y no con lenguaje de móviles y con lenguaje informático desviado, etc., etc. Que eso se está viendo hoy en la universidad están preocupadísimos por este tipo de expresión.

E. O sea que el profesor de matemática también plantea...

D. Niveles comprensivos y expresivos...

E. Aunque no sea su materia básica...

D. Claro, claro. Es que no nos quedamos en el término “resuelve operaciones”, sino cómo las resuelve y cómo se expresa.

E. ¿Tienen algún instrumento del estilo de qué se pregunta el profesor para decidir que este alumno está más o menos competente para expresarse oralmente o simplemente es que cada uno lo mide con su opinión y como todo el mundo tiene acá muchos años y entonces en la reunión se ponen de acuerdo?

D. Hay unos criterios de evaluación previamente establecidos y definidos en las programaciones por los propios equipos de ciclo. Esos son “x” puntualizaciones o apartados. Quizás así de forma fría y objetiva, sobre todo de primaria, es algo más que eso, es la apreciación diaria, es el trabajo diario, es la relación diaria, es la facilidad comunicativa e iniciativa manifiesta del propio alumno en la dinámica diaria.

E. ¿Cómo participa la familia? ¿Cómo se enteran de que este equipo está diseñando el programa para que sus hijos sean competentes?

D. Nuestro deseo es que no solamente los traigan y lleven sino que haya una implicación mayor de los padres en la vida diaria del niño. Lo que menos me gusta es pensar, y a veces, que me invada la idea de que confunden un centro de primaria con una guardería, o con una “aparca-niños”. Quiero decir, la guardería está bien, en el sentido de que quizás en esos momentos todavía lo más importante es dar una respuesta a las necesidades de desarrollo psicosocial y de necesidades fisiológicas más que otro nivel, pero no me gusta la idea de aparca-niños o de llevamos a los niños al cole lo mismo que los podríamos dejar cuando estamos de vacaciones con alguien que se encarga de cuidarlos mientras nosotros vamos a... Tiene que ser algo más. Es una preocupación por su evolución, por su maduración.

E. Acá los niños llevan deberes, tarea domiciliaria

D. Algunas veces, algunas veces, sí. Dependiendo de las materias y del profesor, algunas cosas llevan, para repasar.

E. ¿Ayudan con los deberes los padres?

D. A ver... Es que es muy complicado para tan poco tiempo... Los deberes como tales no deben existir. Eso no es impedimento para que el niño lleve tareas que no terminó en clase. Realización de algunas tareas que no han terminado en clase o que crees que puede tener algún momento en la tarde para realizarlas, recordarlas o revisarlas para el día siguiente. Pero los deberes como tales deberes están proscritos.

E. Justo cuando la universidad empieza a dar crédito por el trabajo autónomo fuera de clase...

D. En lo cual yo estoy bastante en desacuerdo porque la universidad que yo conozco ahora no es la universidad que yo conocí. Y estoy muy, bastante frustrado a ese nivel. No entiendo todo este sistema, este nuevo sistema... No lo entiendo, de verdad. Yo entiendo que haya una buena selección de materias dependiendo de cada especialidad, que cada carrera, para preparar, que haya mucha práctica para preparar a esos futuros profesionales. No entiendo este sistema de libre configuración, de libre acomodación, etc., etc. Lo siento.

E. ¿Y la formación de los docentes?

D. Voy a entrar en contraste con la evaluación inicial. El informe de evaluación final. Tenemos aquí un ejemplo de evaluación final de ciclo. Estoy en el segundo ciclo. Entonces aquí ya cambia un poco el tema. Tú ves aquí: ya no recoge lo que la evaluación inicial, desenvolvimiento de las competencias básicas y de los objetivos generales. Informes previos, que vienen de momento, medio socio-familiar y observaciones. Ahora vamos a la segunda hoja: evaluación final de ciclo. Supuestamente pasaron dos años. Otra cosa es que entre este y este se meta un informe por traslado. Si un niño no termina el ciclo aquí y se va a otro centro, nosotros emitimos un informe por traslado que todavía no es informe final de ciclo. Es para que en ese colegio tengan una información de ese chico. Y aquí tenemos que si tú tienes atención a la diversidad, a la diferenciación, o no. Si tuvo refuerzo, o apoyo educativo, que para mí son diferentes. Cada uno lo entiendo un poco a su manera. Yo entiendo el refuerzo como esa sobre atención que el profesor normal de materia, digamos, como el profesor de materia imparte y ayuda a cada uno de sus alumnos con atención personalizada, tendrá sus momentos. Y otra cosa es apoyo, cuando necesita recurrir o cuando tiene la ayuda de otro profesor, en determinados momentos, para completar y para la atención a ese niño,

dentro o fuera del aula, que puede ser otro profesor más o menos que vaya a dar su materia desmenuzándola o adaptándola al niño o puede ser la tarea del profesor de audición y lenguaje por su problema de lenguaje, o de pedagogía terapéutica por sus dificultades de aprendizaje o por sus deficiencias concretas. Eso para mí sería apoyo, externo, y refuerzo sería el profesor de la propia materia.

Evaluación continua. Observaciones del resultado, la primera, la segunda evaluación, la tercera, cuarta, quinta y sexta. Que ahí nos perdemos. Es decir, en cada ciclo hay seis evaluaciones. En cada ciclo hay tres. Por tanto en el ciclo hay seis, más la final, para decidir la promoción o no al ciclo siguiente. Observaciones del resultado de esa evaluación y propuestas de mejora. Propuestas de mejora, es decir, llegada a la evaluación final, llegada la valoración final de ese alumno, se hizo esto y esto y esto, el niño alcanzó esto y esto y esto. A partir de esa evaluación inicial estamos a este nivel. Bien, pero falta. Y para suplir eso que falta, para solucionar eso que falta, que ya ahora no puedo hacer yo nada más, qué propongo, que para el año tenga una ayuda extra, o se le preste atención muy individualizada, muy personalizada, etc., etc., etc., lo que sea. Propuesta. No nos quedemos en vacío. No que no desarrolló todo lo que tenía que desarrollar. Bueno, y porqué. Porqué es que no, qué propones. Y luego, desarrollo de las competencias básicas y de los objetivos generales. En cada ciclo, la etapa tiene unos objetivos generales que alcanzar y presuponemos que al final de la etapa el niño, la niña ha adquirido competencias básicas en estos siete ámbitos. Pero ahí está el grado de desarrollo de esas competencias. Y si es débil, o no es todo lo satisfactorio que esperábamos o que debiéramos esperar, qué proponemos, qué propuestas de mejora proponemos. Y luego observaciones.

E. ¿Qué es esa graduación del alcance?

D. ¿Del grado de desarrollo? Si creo que tiene esas competencias previstas, de horizonte, alcanzadas o no. Porque eso es un punto importante de partida para el ciclo siguiente. Y si hablamos de final de educación primaria, inicial de educación secundaria, es importantísimo. Para intentar hacer lo posible.

E. ¿Pero el límite es o la alcanzó o está en proceso?

D. O lo alcanzó o está en proceso. Podemos estar a medio camino.

E. ¿Los profesores de acá en general tiene muchos años de docencia?

D. En docencia y en años. Seguramente en estos momentos la media de edad – te lo podría confirmar – pero la media de edad está en los cincuenta... cincuenta años o más. Y el más joven permanente, en torno a los 40 años. No te puedo decir si más o menos. Lo vemos. A ver... Es que todos estamos... 53, 54, año de nacimiento 53, 57, 58, 53, 57, 51, 60, 46, 54, 68, pues esta es la más joven pero es provisional. 52, 57, 59, 52, 61. Pues mira, me parece que esta debe ser la más joven.

E. 49 años. Y una de 65 años.

D. Mira una sorpresa. 61, 46, la segunda mayor 54, 64. La mayoría estamos entre 53 y 54 años.

E. La mayoría son de la década del 50. ¿Este es un fenómeno típico de la ciudad?

D. No. Es del sistema.

E. O sea que si voy a un pueblo voy a encontrar lo mismo.

D. A ver. Tú vas a concursar... Da igual secundaria que primaria. Tú apruebas la oposición y ganas, te vas el primer año de interino. El primer año te vas como maestro, el caso de primaria que es el que conozco. Vas como funcionario en prácticas. Al año siguiente pides en concurso. Es fácil que no tengas plaza, entonces quedas provisional. El primer destino que obtienes definitivo va a ser lejos, seguramente, del núcleo de las ciudades. Va a ser en algún municipio de la respectiva provincia. De determinadas provincias. Tú vas a tardar años en conseguir destino definitivo allí donde tú quieres, o cerca de donde tú quieres. Con suerte, a los cuarenta, cuarenta y pico. Por ejemplo en el caso aquí de Lugo, a los cuarenta y pico cincuenta años estarás, dependiendo de qué especialidad, pero en general, estarás cerca de Lugo. Cerca de Lugo.

E. ¿Cuántos años de trabajo significa?

D. Significa a lo mejor 20, veinte y pico de años. En líneas generales, cuando llegas a un centro de la ciudad, por ejemplo Lugo, allí eso lleva muchas implicaciones, pedagógicas, de dedicación, etc., etc., es punto terminal. Es decir de ahí ya no te vas a correr. Entre otras cosas porque al concursar pierdes la puntuación. Al concursar y obtener la plaza, pierdes puntuación. Y entonces ya no te va a dar para cambiar de un centro a otro de Lugo. Entonces ya es punto término. Es decir, pongamos el caso de este centro: el que llega aquí se va a jubilar aquí, normalmente. Excepcionalmente se van a producir cambios.

E. cuando se hace definitivo en la plaza de acá, ya está

D. Claro porque después nunca va a reunir los mismo puntos por los que llegó aquí para poder cambiar a otra plaza. Hubo especialidades que llegaron muy jóvenes a la ciudad. Fue la especialidad de inglés, fue la especialidad de educación infantil. Iba a decir la especialidad de orientación. No tanto. Porque los que optamos a orientación llevábamos ya nuestros años de ejercicio. En mi caso yo llevaba 20 años.

E. Vamos a ver si se puede cruzar lo que hablamos con la formalidad del PXA

D. Quizás eso hay que marcarlo de otra manera. En un centro educativo, un poco el acta fundacional es el llamado PEC, el proyecto educativo de centro. Que eso realmente es revisable todos los años y siempre que sea posible y siempre que se crea posible. A menos que digas, voy a esperar un poco porque esto está cambiando, y a veces se ralentizan las cosas en función de la comodidad y no tanto de la preocupación que debiera existir. El PEC es el proyecto educativo de centro, por tanto es el ideario programático, no solo de la ideología – un centro público su ideología es similar, por tanto aconfesional y en la medida de lo posible apolítico, también – entonces es el planteamiento de ese centro en ese contexto concreto de sociedad y de ciudad o de zona. Y es la aplicabilidad o el remodelamiento, la reorganización, la acomodación de sus objetivos educativos en relación a esa sociedad concreta que tiene sus alumnos concretos. Es la filosofía, o debiera ser la filosofía del centro, el planteamiento educativo del centro en este medio concreto. El proyecto educativo de centro.

Luego viene el proyecto curricular, que es coger el currículum oficial, las materias, los objetivos, lo que quieres conseguir, todo lo que quieres conseguir y aplicarlo de forma concreta. Pasarlo por un tamiz. Pasarlo por un colador. Seleccionado un poco aquello, y adaptando un poco, todo aquello a ese contexto concreto. No es lo mismo que lo anterior. Lo anterior es el planteamiento general, a todos los niveles, de toda la comunidad educativa: alumnado, profesorado. Relación con la sociedad del entorno, con esas familias de esos niños, etc., etc. Y el proyecto curricular se refiere más al currículum en concreto. Es decir, al panorama concreto de la... de las distintas materias. Y ahí tenemos que adaptar un poco. Ese es el proyecto curricular. Y luego, evidentemente, el proyecto educativo debe estar el reglamento de régimen interno, que cada centro debe hacer siempre, sin menoscabo y sin perjuicio de los establecido en el de-

creto que regula los derechos y deberes del alumnado y que toda la legislación que regula los derechos y deberes del profesorado. Y no digamos de la legislación, también. Ese reglamento de régimen interior es donde se fijan el régimen disciplinario, las normas de convivencia, las normas de disciplina, aspectos disciplinarios. Todo lo relativo al mantenimiento del orden y del funcionamiento del centro.

Luego viene la planificación general de cada curso. Y eso evidentemente se hace al inicio de curso, teniendo en cuenta, el profesorado del que se dispone, el alumnado que tienes, y esos recursos humanos más modificaciones o aspectos modificables de recursos materiales. Y la planificación de toda la actividad docente y extraescolar y complementaria. Cuando decimos actividades extraescolares y complementarias tú también estás en el tema de la diferencia entre unas y otras. Extraescolares quiere decir que están fuera del tiempo y del espacio educativo; y complementarias son aquellas que tiene lugar durante el tiempo escolar, el horario escolar y el espacio escolar. Y a veces complementarias y extraescolares se complementan, es decir si tú haces una salida cultural, estás dentro del horario escolar, pero estás fuera del espacio escolar. O sea, ahí hay muchas cosas. Entonces, la programación general o PXA- *plan xeral* en Galicia - no es ni más ni menos que eso: plasmar, concretar todo el funcionamiento, todo el organigrama del centro, en lo referido al alumnado y al profesorado, a relaciones con el resto de la comunidad, con la instituciones, a la interrelación que se suscita, a la planificación de todo tipo de actividades extraescolares y complementarias, a la organización del profesorado, evidentemente, a la distribución de alumnado. Todo eso. Y debe ser aprobada por el consejo escolar y enviada a la Administración educativa para que tenga copia.

E. ¿Esa planificación tiene en cuenta todas esas peculiaridades de los alumnos que comentamos?

D. En líneas generales sí, en líneas concretas no porque digamos eso ya es en un nivel más concreto. Más... Y luego vienen las programaciones. Las programaciones generales de ciclo y la plasmación concreta para cada nivel e incluso para cada aula y para cada profesor, que son las programaciones de aula, donde uno desmenuza un poco lo que quiero hacer, cómo lo quiero hacer, cuándo lo quiero hacer. Es decir, su distribución en el tiempo y los medios y recursos que voy a utilizar para llevar a cabo eso. Unidades didácticas. Las programaciones de ciclo deben ser enviadas a la inspección educativa. La inspección educativa debe tener una copia de esas programaciones de ciclo, además del PXA.

En cualquier momento, – eso es entendible – en cualquier momento puede haber una protesta, o un recurso de un padre, de una madre, que no está de acuerdo con no sé qué. Entonces de alguna manera, inspección, recibida esa queja o una protesta, debe ser canalizada a través del registro del centro, ya sea a nivel registro general puede llegar a inspección. Evidentemente en inspección hay una copia de mesa inspección y se debe contrastar si lo que esa persona dice, bueno, entra en colisión con lo que previamente estaba diseñado. Programado, en líneas generales. Yo lo veo como garantías un poco del funcionamiento y del quehacer diario. No solo como burocracia.

E. Estos documentos, al final, coinciden con la práctica...

D. Debiera... Debiera coincidir... Todo esto que está diseñado o prediseñado, o más o menos pergeñado, debiera coincidir y debiera dar los resultados previstos. Que no siempre. No siempre. Y ahí viene la auto-evaluación que nos tenemos que hacer. Y ahí tiene su objetivo y su objeto la memoria anual. La memoria anual.

La memoria anual debe ser la justificación razonada del funcionamiento de todo el organigrama durante ese año escolar. Y propuestas de mejora, o de corrección. "Pretendíamos esto y esto, y esto ha fallado por esto por esto, no se ha podido realizar esto y esto. No se han conseguido los resultados que esperá-

bamos o los resultados son los esperados puesto que el 98 por ciento ha obtenido la cualificación o ha obtenido la promoción al siguiente ciclo". Es obligatorio. Enviar la programación anual a inspección y enviar la memoria anual en julio a inspección. Inspección también se debe implicar y debiera este centro ver la programación y ver la memoria. Y a veces el proyecto educativo queda a muy lejana distancia

E. ¿De cuándo es el PEC?

D. El proyecto educativo de acá está remodelado y es relativamente reciente porque el anterior era... ya no sé de qué año.

E. ¿Lo reformularon después de la LOE?

D. Claro. Este es 2009-2010. Actualizado. Está actualizado.

E. Sobre libros. ¿Cómo influyen los textos que seleccionan a la hora de hacer pruebas, exámenes, evaluaciones, controles?

D. Actividades que luego vas a cualificar... Yo creo que no debiéramos nunca hablar de exámenes. A lo mejor en secundaria ya sí. Pruebas objetivas, es relativo. Es más el trabajo diario y la observación diaria, la valoración de las actividades que el alumno va haciendo. Y de vez en cuando unas actividades bien seleccionadas que nos puedan dar indicios de evolución o no. Y de comprensión o no.

E. Los libros traen prueba...

D. La guía del profesor que acompaña esos libros de texto de la editorial "X" traen unas propuestas de actividades, de controles valorativos. Algunas veces se utilizan esas pruebas y algunas veces no. Porque ahí viene la adaptación. El libro de texto es un recurso, un útil. Es un medio. Algunas veces un tema concreto lo pasas muy por encima y otras lo aprovechas al máximo. Es decir, no todas las editoriales responden en todos y cada uno de los temas a la misma realidad concreta de ese centro y al mismo aprovechamiento que cada profesor pueda hacer de esos recursos y de esas propuestas en su quehacer concreto y diario. A lo mejor un profesor X el tema de la fauna ibérica, de la flora y la fauna superior del río Miño, que nos toca, lo afronta de una forma distinta de la que lo afronta otro compañero. Entonces, si los libros de texto fueron aprobados por las Autoridades, evidentemente es porque responde al currículum oficial. Esos textos fueron aprobados porque responden al currículum oficial. Después cada editorial desarrolla ese tema que responde al currículum oficial de una forma u otra. Más ameno, menos ameno, más ilustrado, menos ilustrado. Más desarrollado, menos desarrollado.

E. El profesor no está obligado a seguir la guía...

D. No. Lo que pasa es que sería un contrasentido que en el mes de mayo se reúne el equipo de ciclo para seleccionar qué texto vamos a poner para los próximos cuatro años, sería un contrasentido que esos profesionales no lo hicieran comparando y contrastando distintas editoriales, distintos textos. Si vamos a seleccionar, en principio buscaremos aquellos que más nos van a facilitar la tarea docente y el trabajo diario.

E. ¿En tus años de docencia alguna vez supiste de algún libro de texto que pudiera ser usado en un curso completamente?

D. Sí. Y algunos los conservo. Y algunos me sirven incluso de aclaración y de consulta mía.

E. ¿Qué cambio, que ahora no se puede hacer exactamente como trae la guía?

D. Volvemos a lo de siempre, es decir, bueno yo lo que no pude seguir utilizando, por ponerte un ejemplo de Santillana "Sociedad" de séptimo curso, del año... 88, pues no lo voy a utilizar hoy primero porque ya no existe, no se publica. No podría conseguirlo, ni siquiera yo, el que conservo. Entonces, todas las ilustraciones han cambiado. El contenido también ha cambiado. Las expresiones, fuera expresiones de género, de cualquier índole, xenofóbica, de respeto, contra el igualitarismo, etc. Han tenido que cambiar en muchos aspectos, han tenido que adecuarse, en los contenidos y en las expresiones, incluso.

E. Aún así no se usan totalmente. ¿Los profesores son más independientes?

D. No. Estamos hablando porqué cambiaron los libros de texto. Porque es un negocio.

E. Me refiero a que en una época se podía usar el libro de tapa a tapa y hoy en día, en general no. ¿Son más independientes los profesores?

D. Antes tenías menos recursos. Ahora tienes muchos más. Entonces tú puedes obviar lo que el equipo editorial seleccionó. Porque tú puedes, si quieres, que ese tema lo desarrolles mejor presentando otro tipo de soporte. Ahora entendí la pregunta. Tienes más recursos. ¿Qué recurso teníamos en el año 88? El libro de texto. Ahora tienes muchos más recursos. Quizás el libro no te convence para un tema y tú crees que has encontrado en la utilización de otros recursos que seleccionas en la red o en otros medio y los utilizas. Y entonces pasas un poco por alto cómo se desarrolla en ese texto en concreto.

E. Hoy vi dos profesoras del mismo ciclo que en distinto curso y te voy a preguntar igual: ¿trabajan en conjunto los profesores y los tutores que son del mismo curso?

D. Normalmente sí. Y además eso es lo ideal. No que hacen lo mismo, que se pongan de acuerdo para intentar conseguir lo mismo e incluso ponerse de acuerdo en la valoración de los recursos que van a utilizar.

E. Como orientador, cuántos alumnos están recibiendo apoyo. Que ya vienen del año anterior, porque recién empieza el año. ¿Diez?

D. Más, más. Pongamos una media de... con determinadas necesidades que obliguen a movilizar la serie de recursos... vamos a dejar en una media de... a bote pronto... de dos, tres por grupo. Pongamos dos por grupo, con lo cual nos quedamos en 24. Media.

E. Eso es aparte de los problemas étnicos.

D. Normalmente están implicados. Problemas étnicos, problemas de situaciones socioeconómico familiares complejas y complicadas normalmente repercuten y están implicados ahí. Muy pocos... a ver, no llega a esa media aquellos casos de necesidades educativas especiales derivadas de problemas de discapacidad o de disfunción o de dificultades extremas. No. Van muy, muy, asociadas, todas esas implicaciones.

E. Yo veía el otro día el PXA y me preguntaba la relación...

D. Vamos a ver. El IES... es un poco la continuidad de este centro. O al revés, digamos las raíces, una de las raíces de I... es este centro. Los niños continúan de derecho propio, continúan su escolarización en I... El instituto que está en R... Por tanto, la reserva que hacen en primero de secundaria la hacen en este centro. La solicitud la mandamos en el programa. Niños que reservan, en principio todos van al I...

luego el que no, se excluye. Entonces es lógico que si es centro adscripto, haya una continuidad y para que haya esa continuidad, a ser posible, porque va a ser difícil que todo el profesorado se ponga en contacto y celebrar reuniones, lo más fácil es que cojamos una pequeña muestra, entonces será a través de los departamentos de orientación de este centro y de I... que nos pongamos un poco de acuerdo, que nos informemos de lo que llevamos y de cómo le fue a los que se fueron. No solamente importa que ellos conozcan lo que se van a encontrar, lo que van a recibir, sino que a nosotros también nos importa saber cómo les fue con los que recibieron. Y para eso tenemos una relación recíproca entre la jefa del departamento de orientación de allí y en este caso, esta persona. Hasta el punto, incluso, de que a veces emitimos algunos informes, a veces consejos orientadores – aquí tengo por ejemplo uno, que no vinieron a recoger y por lo tanto lo tengo sin firmar – y esto era con el objeto... consejo orientador, ta y ta y ta. El nombre del alumno, del tutor, la conformidad de los padres y el asesoramiento del departamento de orientación recomienda tal y tal. (Lee la recomendación y la comenta: sustituir lengua extranjera por refuerzo de lengua materna).

E. ¿En secundaria también son ciclos de dos años?

D. Sí. Primero, segundo y tercero, cuarto. Son de dos años. La secundaria son dos ciclos.

E. Escuché que a fin de cuarto, a fin de segundo están haciendo unas pruebas externas...

D. Siguiendo unas directivas europeas hacen una evaluación de diagnóstico

E. Ese seguimiento de los alumnos que mandan a I..., cómo les va en primer año: fracaso, deserción, se pasa

D. Nos llevamos algunas sorpresas. En principio somos... quizás nos envuelve un aire un poco *negativista* en el sentido de que creemos que nuestros alumnos puedan dar más. Podemos haber conseguido más con ellos. Pudimos haber realizado otras cosas. Con otros resultados. Y al final a veces nos encontramos con sorpresas de que les va mejor de lo que nosotros preveíamos.

E. ¿Se repite en primero?

D. Pasan todos a segundo. Es lo mismo que primaria. Solo se puede repetir a final del ciclo. En primaria una vez y excepcionalmente dos veces, si no lo ha hecho de forma excepcional en infantil. En secundaria pueden permanecer un año más al final de alguno de los ciclos, segundo o cuarto curso. Final de primer ciclo, final de segundo ciclo.

E. En el caso de cuarto si repite y no aprueba...

D. Y excepcionalmente un año más si no repitió en primaria.

E. El pasaje de grado de los alumnos de ustedes ocurre en segundo año. ¿Cómo les va: hay abandono, aprueban de segundo a tercero de ESO?

D. Ahora sí que no te puedo responder.

E. ¿Tienen noticia de que alguno deje de estudiar?

D. ¡Ah sí, sí! Ahora, el porcentaje no te lo puedo decir.

- E. Con pocos o muchos me alcanza. ¿Cuántos alumnos mandan?
- D. Una media de 30.
- E. ¿Cuántos se pierden dos o tres?
- D. Este año se van... yo creo que más. Que no pasan a bachillerato...
- E. Me refiero a si abandonan en el primer ciclo...
- D. No pueden abandonar porque no están en edad de abandonar. Tienen que seguir.
- E. Y si repite y no sabe igual pasa...
- D. Puede permanecer un año más y luego promociona por imperativo, y puede volver a repetir en cuarto si no repitió en primaria.
- E. Problemas de promoción no hay porque a la larga pasan todos.
- D. Pero le quedarán "x" materias sin aprobar que deberá aprobar en el segundo ciclo. Y en el segundo ciclo puede promocionar al bachillerato sin haber superado todas las materias. Es un número limitado de materias, pero no recuerdo. Podemos mirar...
- E. Abandono durante la ESO, que piensen que no vale la pena...
- D. Al final de secundaria...
- E. Durante...
- D. Durante la secundaria no pueden...
- E. Pero eso es teórico...
- D. En ese caso muy pocos...
- E. Todos están convencidos de que no hay abandono.
- D: Sí abandonan, dejan de ir. A ver, si tienen que haber repetido algún año, entonces puede ser que lleguen a la edad de escolarización obligatoria durante la secundaria y dejan de ir. Eso está regulado, puede permanecer tal y puede repetir, siempre y cuando no rebases estos años de edad.
- E. Esa evaluación diagnóstica que hicieron: ¿es obligatoria o voluntaria?
- D. Es obligatorio. La aplicamos y corregimos nosotros.
- E. ¿Están conformes con el tipo de prueba?
- D. No lo estuvimos. Y no sé si fue por eso que este año se tenía que haber realizado en mayo con los de cuarto – porque excepcionalmente el año pasado se hizo con los de quinto que habían estado en cuarto en mayo – y se realizó en octubre. El año pasado. Con los que estaban en quinto que debieran haberse
-

sometido a esa prueba en cuarto, en mayo²¹⁴. Eso fue el año pasado. Este año todavía no sabemos nada. Y estaba previsto que se realizase en mayo con los de cuarto. ¿Qué pasó? No lo sabemos. Yo no sé nada.

¿Sobre los contenidos? No estábamos de acuerdo con esa prueba. Y nosotros salimos bien parados. Relativamente. Relativamente. En la media. En la media esperada.

E. Ustedes enseñan de una manera, miden de una manera...

D. Y viene y aplican una prueba distinta. Siguiendo criterios, no sé si de todos, pero siguiendo criterios, yo creo que europeos, pero... sui generis.

E. Ustedes presentan un programa de lo que van a enseñar y después se aparecen con una prueba que de repente no se compadece con ese programa. En definitiva la AE sabe qué y cómo se está enseñando. Y traen una prueba que el colegio dice: esto no tiene nada que ver con lo que estamos enseñando...

D. No sabemos quién elaboró esa prueba.

E. Pero la acepta la misma AE a la que ustedes le mandan su programación. Aquí ustedes no están enseñando para cumplir ese tipo de prueba...

D. No.

E. Pero sin embargo ese tipo de prueba supuestamente mide las competencias básicas...

D. Supuestamente...

E. ¿Entonces...?

D. Dos intentó medir: matemáticas y lenguaje...

E. Y desde el punto de vista técnico nadie escribió nada...

D. Sí, se sacaron los resultados de cada centro comparativamente con la media, con dos criterios: con la media de centros y con la media de ámbito socioeconómico.

E. ¿A alguien se le ocurrió que tal vez tengan que cambiar el enfoque de lo que están enseñando y enseñar para ser competente en ese tipo de prueba?

D. Y la pregunta sería: qué es ser competente. Lo que implica ser competente.

E. y esa pregunta está instalada dónde...

D. No lo sé. No lo sé. En realidad el riesgo que estamos corriendo es seguir en más de lo mismo. Confundir las supuestas competencias con capacidades, que era lo de la... el cuerpo el espíritu de la ley educativa anterior. Desarrollar capacidades. Ahora hablamos de que logren una serie de competencias.

²¹⁴ A este dato ahora (7.mar.2011) le puedo hacer una pregunta interesante. Si hay alumnos que repitieron cuarto y no estaban en quinto, no tomaron la prueba, por lo tanto no entraron en el promedio para los resultados. En el caso de secundaria, lo mismo. Habría que saber si los alumnos de tercero, cursando adaptaciones curriculares, también participaron. Pudo haber sido comprensiva en secundaria, pero en primaria no.

Claro, dónde está la diferencia de que un fontanero sea capaz de arreglar esto o tenga competencia para arreglarlo. Yo creo que alguien me tendría que explicar... a todos... un poco... realmente cuál es la diferencia. No filosófica, sino real. A ver si yo soy competente para arreglar, reparar un ordenador, cuál es la diferencia con si soy capaz de arreglarlo. Yo creo que es cuestión de matices, más que nada. No quiero entrar en esa polémica, porque daría mucho.

E. ¿Hay algo que no supe preguntar de cómo se lleva esto? ¿Algo relacionado con aprendizaje?

D. Creo que no. En todo caso, yo sigo. No sé hasta cuándo vas a estar por aquí. Sigo brindando la oportunidad de que observes in situ. Evidentemente no vamos a entrar en un aula, pero sí atisbar o que surjan preguntas, cuestiones. Nos preocupan los niños. Y cuando digo nos preocupan, me refiero a todos, del primero al último. Nos preocupa sobre todo el nivel de sociabilidad, el nivel de respeto, el nivel de convivencia de los niños. Y nos preocupa lo que te comentaba hace un buen rato, que ese nivel competencial en el sentido de la capacidad – en estos momentos de tantos aparatos electrónicos, etc., etc., y de tanta informática y de tantos recursos y de tantos avatares por la red, etc., etc. – nos preocupa el nivel de comprensión y de expresión en los niños y también, por qué no, de cálculo mental. Pero lo que antes llamábamos y que yo personalmente sigo llamando capacidades instrumentales, capacidad de atención, esa capacidad de comprensión y de expresión, tanto moral como escrita... Eso nos preocupa muchísimo, pero siempre, siempre, en paralelo con la convivencia diaria de niños en grupo y de niños respetuosos con todos y cada uno de los demás. Yo es que ahí no...

E. Eso es donde han notado un cambio para abajo, de disminución, que hay que mejorar...

D. Claro, claro. Es que creemos que cada año se fue bajando a este nivel y quizás los patrones de referencia o el modelaje a que estamos sometidos no es el más idóneo. Quizás estemos corriendo cierto riesgo...

E. Algo que sientas que ha mejorado en estos diez años...

D. La convivencia. Yo creo que la convivencia. Generalizada. Generalizada. Entre docentes y entre alumnos. De docentes con alumnos y de alumnos con docentes. Yo creo que a los cuatro niveles. Yo creo que a los cuatro niveles. Estoy convencido. Me puedo equivocar, pero estoy convencido. Yo creo que sí, se ha ido a más: nivel de armonía, de colaboración y de ayuda y de respeto mutuo. A ver, un detalle, lo que acaba de pasar ahora, es que yo llevo tres días referenciado siempre lo que estás viendo, percibiendo. Pues es verdad. Para mí es absolutamente de respeto, para mí y yo creo que debe ser para cualquier persona, cualquier otro profesional que comparta contigo un espacio y que esté en unas funciones muy barajadas con otras. Lo que acabo de decirle, la cargada de la empresa de limpieza que gestiona la limpieza, las limpiadoras son las mismas que estaban con la otra empresa, pero yo evidentemente a la encargada ahora, la jefa esta, es la primer vez que la veía, pues si hay alguna cosa, no solamente confío que va a seguir siendo buena como está siendo, sino que...

E. ¿Cuál ha sido la mayor cantidad de alumnos que han tenido algún año?

D. Seguramente, en estos diez años, trescientos y poco, veinte o algo así. Calculemos una media desde el 2000, pues como mucho de veinte alumnos por grupo. No hemos llegado al tope de la ratio que son 25 por grupo. No hemos llegado al tope, desde el 2000. Estamos hablando de un colegio de este radio, de las afueras, y que además tiene dos grupos por nivel.

E. Si no queda algún comentario... ¿Cómo te afecta esta visita? Te distrae. Un observador que pretende pasar desapercibido, pero...

D. A mí no me afectó en lo más mínimo. Estuve siendo exactamente y por eso te hacía hincapié, lo de siempre. Es decir, fue la dinámica, más o menos. Claro, evidentemente, a principio de curso en setiembre no es lo mismo que en estos días. Si hubiera sido distinto, que yo tuviese seis horas de docencia directa con los alumnos dando matemáticas y luego cerrase la puerta del aula y me viniese a desempeñar el ejercicio de dirección pura y exclusivamente, al tener todo mezclado, es que no puedes ordenarlo: ahora estoy de director, ahora estoy de orientador. ¿Cómo haces eso? Primero, ante cualquier necesidad de un niño, de un profesor o de un padre, intentas dar respuesta.

E. Y al resto, cómo lo afectó. Alguna idea o percepción...

D. Pues no lo sé. A mí no me afectó. Lo único que siento, y lamento, y me molesta, por ti, porque poco a poco nos fuimos conociendo algo, tener mis propias preguntas. Y espero que seguiremos relacionándonos... porque cuando Rufino me llamó y me lo propuso le dije sí el lunes... y siempre es bueno estos contactos. Ahora faltan mis preguntas.

(Sigue conversación no registrada y termina la entrevista)

9.2.4 Entrevista a la dirección del IES 4

21 de octubre de 2010.

E. ¿Cómo llegaste a la docencia?

D. Yo tengo un recorrido un poco especial. Porque mis estudios empezaron en la escuela de magisterio. Hice maestro. En mi época era la primera promoción de la Escuela Universitaria de Formación de Profesores, e hice magisterio en los años setenta, a finales de los años setenta. En Lugo. [REDACTED]
[REDACTED]

En aquellos tiempos eran tres años de estudios, y había una pequeña especialización. Yo recuerdo que mi especialización era de Filología hispánica y francesa. Se denominaba así la especialidad.

Estuve ejerciendo de maestro desde el año 82-83, hasta mediados de los años 90. Y simultáneamente hice los estudios de Pedagogía en la Universidad de Santiago de Compostela. Y en los 90, creo que fue a mediados de los 90, hice oposiciones para secundaria. Para institutos. ¿No? Hice oposiciones para secundaria por la rama de Educación Física. Las aprobé... Obtuve mi primer destino como profesor en expectativa en este mismo centro, en el IES [REDACTED]; a continuación estuve dos años en Chantada, en un instituto de Chantada; y, inmediatamente después volví a concursar en este centro; y conseguí aquí mi plaza definitiva. La plaza actual. ¿No?

Estuve ejerciendo como diez años de profesor de educación física, dando en un módulo de un ciclo formativo, de Animación Deportiva. Un ciclo superior. Y hace... siete años, pues... El que era director me solicitó... En fin, que yo fuera su jefe de estudios... Me solicitó que yo fuera su jefe de estudios. Yo acepté. Estuve tres años como jefe de estudios, y a continuación presenté mi candidatura para director del centro. O sea, que este sería el cuarto año. ¿Eh? Acabaría mi primer mandato, este curso. Este curso que vamos iniciando.

E. Esta gestión fue por elección...

D. Bueno, hay un proceso para la elección de directores. Tú tienes que presentar tu candidatura, y esa candidatura, pues, es elegida por una comisión de la que forman parte profesores, alumnos, padres... Y... Bueno... En caso de que haya varias candidaturas, hay que presentar un proyecto. Se valora el proyecto. Y esa comisión hace la selección y decide. En mi caso no se presentó ninguno más. Era el único candidato que había. ¿No?

E. De todos modos sigues manteniendo algún curso, alguna clase que das...

D. ¡Sí, sí! Estoy dando cuatro clases a la semana. Un módulo de este ciclo de Formación Profesional. Un módulo que es de juegos: juegos tradicionales... juegos cooperativos... y tal. Dedico a las clases cuatro sesiones a la semana. El resto – como tú ya tienes observado – me dedico a la gestión. Pura y dura. ¿No? (Sonríe)

E. ¿Cómo se elige dedicarse a la gestión?

D. ¿Qué motivación puede tener uno? A mí me gusta. A mí me gusta mucho la gestión. Siempre me gustó mucho la gestión. Me gusta la enseñanza, pero la gestión siempre fue algo que me gustó mucho. En un destino que tuve de maestro, tuve la dirección de un centro en un pueblo de la alta montaña de Lugo, de Los... Estuve dos años de director. Un centro de primaria. ¿No?

E: ¿Cómo se prepara uno para una dirección?

D. En realidad no hay una preparación previa. No hay una preparación previa. ¿Eh? Uno se presenta al cargo de director porque tiene... En fin... Tiene ganas... Tiene ilusión... Porque tiene intuiciones... Y una vez que consigues el cargo de director... te hacen participar en un pequeño curso – muy elemental – de gestión. Y nada más. El resto lo vas aprendiendo tú a base de... de... de... de enfrentar distintas experiencias...

E. Mencionabas ilusión. Eso me lleva a preguntar por la mejor experiencia como director o más satisfactoria; Y la desilusión más grande.

D. Bueno... Vamos a ver... Yo tengo que decir que este es un centro muy especial. ¿No? Es un centro... Yo creo, yo pienso – por la experiencia que tengo y los contrastes que pude tener con otros centros – que es un centro que tiene que estar muy bien organizado. Y tiene una tradición de muy buena organización. ¿No?

Un nivel muy alto de profesionalidad, por parte de los profesores. Muy responsables. Muy implicados en la enseñanza. Y después, tenemos un alumnado que yo creo que es de lo mejorcito. Si se puede utilizar ese calif... esa expresión de... (Ilegible). Son alumnos que en su gran mayoría, en su inmensa mayoría, pertenece a un sector de la población, en fin, de extracción socioeconómica y cultural medio alto. Y eso, evidentemente, facilita muchísimo las cosas. ¿No?

¿Los más ilusionante, lo más agradable? Pues, yo creo, la relación con los propios alumnos. ¿No? La relación con los compañeros. Porque en determinado momento puede haber - ¡Yo qué sé! – pequeñas fricciones. Que en todos los trabajos puede haber pequeñas fricciones. Pero, en general, mi experiencia es muy positiva. ¿No? Tanto en lo que tiene que ver de relación con los colegas, con los profesores, como con los propios alumnos. Que ya digo, es lo mejor que hay en el centro. (Sonríe). ¡Un tesoro! Como dicen algunos compañeros... ¡Y yo tengo muy buena relación con los padres!

Yo me preocupé de potenciar la asociación de padres. La participación y la intervención de los padres en el centro, porque considero que todos tenemos un mismo objetivo. ¿No? Y con matices y con perspectivas diferentes, pero el objetivo es el mismo, entre todos los sectores. ¿No? Yo creo que tenemos una asociación de padres que está participando muy activamente en la vida del centro; y que estamos en perfecta sintonía. ¿No? Y eso me parece que es muy positivo. ¿No?

E. Esos padres de la asociación de padres... ¿Cuántos representan? ¿La mitad de los alumnos...?

D. La verdad que es una buena parte. Ahora no tengo ese dato, pero representan una buena parte. ¿No? Una buena parte. Quiero decir, una representación formal. Se entiende que pagan su cuota...

E. Cuando hablas con la asociación de padres... ¿A cuántos padres sientes que te estás dirigiendo? ¿A los de los más grandes? ¿A los de los más chicos?

D. No, no. Indistintamente. Es decir, eso es una cuestión que tiene que ver con la actitud que tienen los propios padres. Hay padres muy preocupados, muy activos. Muy empeñados en que este centro, pues, vaya bien. Están permanentemente en relación con el centro. También hay un sector de padres que no se preocupa, o se preocupa muy poco. Pero la percepción que yo tengo es que son padres muy atentos y muy preocupados por la dinámica del centro. Mi conexión con ellos es a través de los representantes de la ANPA, de la Asociación de Padres y Madres del centro, y también en multitud de reuniones que nosotros hacemos, puntuales.

E. Hay ESO, que es la obligatoria; y hay bachillerato. Y ciclo medio y superior. Estos ya son adultos, digamos.

D. Sí.

E. Hablando de los padres... ¿Cuáles están más involucrados: los padres de alumnos de ESO, los padres de alumnos de bachillerato?

D. Yo no haría distinciones. Yo ahí no haría distinciones. No, no, no. Yo no haría distinciones. Yo creo que los padres de la ESO tienen un buen nivel de participación, mucho interés... El baremo que utilizamos es la relación con sus tutores. ¿No? Todos los profesores tutores tienen una hora para recibir a los padres. Y... bueno... durante todo el curso se ve una afluencia importante. ¿No?

Los de bachillerato... Quizás más esporádicas son las relaciones, pero igualmente interesados. Sí, sí.

E. ¿Los tutores convocan a veces a todos los padres de una clase?

D. Sí, sí. A ver, vamos a ver. Ahora precisamente en estos inicios de curso tenemos: primero, una evaluación inicial, donde el grupo de profesores de cada aula se reúne para analizar – a la luz de la experiencia que tiene desde el inicio de curso con la situación de los alumnos –; y, posteriormente, convocamos a una asamblea de padres, por aula, por grupo. Entonces allí cada tutor se reúne con sus padres. Hablan de la experiencia que tienen en este inicio de curso y de las perspectivas que hay, de la programación que hay para el resto del curso. Esa es una reunión muy interesante, un diálogo muy interesante entre los padres y su tutor.

E. Supongo que por ser el primer año en la ESO vienen más padre de primero que de cuarto.

D. Sí. Bueno, sí. Vienen al principio. Nosotros tenemos con los padres y los alumnos que van a acceder por primera vez al centro... Estoy hablando de primero de la ESO. Esos alumnos – la mayoría de ellos – el 90% de esos alumnos vienen de este colegio que está aquí al lado, de primaria. La Anexa. Que es el centro que está vinculado al nuestro. De ahí recibimos a la totalidad de los alumnos. Y el resto de nuestros alumnos viene de [REDACTED] y de [REDACTED]. Nosotros, el curso anterior a iniciar, a que ingresen a nuestro centro, hacemos una jornada de acogida. Incluso hacemos una pequeña fiesta, donde recibimos a todo estos alumnos, que van a ingresar en el curso siguiente a nuestro centro. Hacemos actividades lúdicas. Vienen esos alumnos y les enseñamos el centro. Bueno, tenemos una jornada de... en la que invitamos a esos alumnos conocer el centro. Y tenemos una relación muy permanente y muy fluida con los profesores que están aquí al lado. Con los profesores de primaria, que – bueno – que nos informan y tal. Y después están los informes oficiales de los niños que llegan con algún tipo de dificultad, que aparecen reforzados en el expediente, que recibe nuestra orientadora; y, es todo esto... Todo esto nos da una idea global – en algunos casos, más detallada – de nuestro alumnado; y a ellos les permite romper (N. de A. con énfasis) es miedo, que normalmente existe de pasar de un centro con una dinámica muy diferente, como es la primaria, a un centro mucho más abierto. En el que hay un espacio mucho más amplio, que comparten la vida escolar con alumnos de edades muy superiores. Todo eso, pues, en alguna medida, tratamos de resolverlo con esa jornada de acogida y con otras intervenciones, en fin, más puntales. ¿No?

E. ¿Hay una diferencia muy marcada entre los chicos que vienen de aquí al lado y los que vienen de la provincia?

D. Sí. Sí. Desafortunadamente sí. Los niños que viven en la ciudad, que viven en el entorno del centro, esos niños tienen muchísimas facilidades para acceder a una serie de actividades de carácter extraescolar, ir a centros privados. (Hay una interrupción y retoma)

¿No sé qué me preguntabas...? Sí... Sí...

Decía que desafortunadamente que los niños de la ciudad, pues vienen de aquí de la Anexa, pues tienen unas condiciones objetivas, en situaciones de aprendizaje, pues muchísimo más enriquecedoras... Bue... que los niños del campo...

E. ¿Qué se hace para emparejar?

D. Bueno... pues... Nosotros tenemos varias medidas, para paliar un poco, digamos ese desequilibrio que hay. Tenemos medidas de refuerzo, clases especiales...

E. ¿Eso depende de la dirección o depende del departamento de orientación?

D. No. No. Vamos a ver. La dirección es la que establece el plan. ¿No? Sugerido y orientado por el departamento de orientación. Nosotros tenemos establecido, ya de entrada, un plan de atención a la diversidad. De atención a la diversidad. Que incluye, además de los programas de diversificación curricular (N. de A. PDC), que son en tercero y cuarto de la ESO, para los alumnos que tienen dificultades para conseguir el graduado en ESO... Pues, ahí tenemos organizados unos grupos especiales, que se organizan no por materias, sino por ámbitos. Un solo profesor da el ámbito científico, otro profesor da el ámbito lingüístico; y entonces eso supone una metodología diferente, un enfoque diferente en el aula, una aproximación más al alumno, una individualización mayor. Y pues, nosotros conseguimos que, al final, los alumnos con dificultades, con retrasos mentales, o con dificultades auditivas, muchos de ellos consigan la graduación. Otras medidas, tenemos varias medidas,...

E. ¿Qué hace el departamento de orientación?

D. El departamento de orientación informa todas estas situaciones. Cuando los alumnos... cuando el profesor tutor o el profesor del grupo observa que algún alumno tiene retrasos objetivos, que le impedirían en una situación normal, obtener la graduación, en cuarto de la ESO, pues lo que hacemos es pasarlo a informe de la orientadora y la orientadora nos propone los...

E. ¿Y en primero y segundo?

D. En primero y segundo tenemos... Eso sería en tercero, que tenemos un grupo de tercero y otro de cuarto. Sería dos años, en tercero y cuarto. ¿No? En el programa de diversificación curricular. Eso está organizado, está planificado. Es un grupo pequeño, que están informados... Después tenemos otras medidas. Para primero y segundo de ESO. Son los refuerzos educativos, para algunos alumnos que tienen muchas dificultades - dificultades evidentes - la propia normativa establece que, por ejemplo, los alumnos en estas circunstancias, en lugar de tener la segunda lengua extranjera - Francés, Alemán o Portugués, que es lo que ofrecemos en el centro -, pues, en esas horas tengan refuerzos en matemática, o refuerzos en lengua, que son las áreas instrumentales que nosotros queremos reforzar.

Después tenemos, por las tarde, un programa de actividades académicas, para los niños que tiene algún tipo de retraso, o algunas materias en suspenso. Todas las tardes de la semana - excepto los viernes - los alumnos que tienen asignaturas pendientes, tienen su profesor que les prepara en esa asignatura. Si tienen retrasos evidentes en algunas materias, o algunas áreas, tienen un profesor que les prepara, que les ayuda en esas materias. Con carácter voluntario. Obligatorio para los profesores - que consta en su horario, y voluntario para los niños. Y son clases muy interesante, son grupos reducidos, y tienen mucha afluencia. Mucha afluencia de niños que en lugar de irse a las academias particulares, pues, vienen acá, al centro.

E. ¿Cuántos alumnos tiene un grupo reducido?

D. Pues, un grupo reducido puede ser de seis. Incluso los puede haber de menos: seis, ocho, diez, doce. Este recreo precisamente, estaba hablando con la profesora, que estaba encantada – la profesora de Literatura – que me comentaba que daba gusto estar con ocho o diez niños en un aula dando clase.

E. Eso, comparando con el número de alumnos de un grupo normal. ¿Cuántos son acá?

D. Vamos a ver. La norma establece que en la ESO la ratio de alumnos por profesor es de 30. 30 alumnos por aula. Nosotros solemos tener 28, 29, 30. Sí, estamos en el tope, quizás. Bueno, igual ahora tenemos... El curso pasado teníamos 91. Imagínate uno más en primero de la ESO; 86 en segundo, uno menos; 99 en tercero. En fin. Donde tenemos un pequeño desfase es en tercero y cuarto de la ESO, donde ahí tenemos cuatro grupos y no los completamos, están más flojos: pueden estar a 25, 26, 24. Depende. Depende de las materias, de la optatividad.

El tope, lo que establece la ley, lo que tenemos nosotros, es 30 por aula, en la ESO; y, 33 en bachillerato.

E. ¿Qué pasa si un alumno en la ESO repite?

D. Evidentemente que puede tener que repetir, y tenemos que establecer un programa de refuerzo para ese niño. Un programa para intentar con clases complementarias que el alumno recupere esas materias que tenía bajas.

E. ¿El alumno que repite ocupa una de las 30 plazas?

D. Se agrega, si entran 30. Nosotros procuramos que no sea así. Y solo en casos excepcionales pasa de los treinta. Nosotros procuramos que eso no pase. Que sean hasta 30 incluidos los repetidores. Pero la LOE dice que el repetidor no ocupa plaza. Y nosotros procuramos que no pase de 30.

E. ¿Cuántas materias hay que suspender para repetir?

D. Puede suspender dos asignaturas, y promociona. Y con tres asignaturas, el alumno podría promocionar. El alumno con tres asignaturas podría promocionar si así lo considera el equipo de evaluación. Porque se considera que aunque tenga retraso en algunas materias determinadas, pues tiene la madurez suficiente como para superar, en el curso siguiente, sin ninguna medida especial, ese déficit.

E. ¿Hay algún período de recuperación entre junio y setiembre, para superar las materias suspendidas?

D. Nosotros tenemos exámenes ordinarios a finales de junio. Termina el año con la evaluación de las notas de junio. Tenemos el período vacacional, y en setiembre tenemos el período extraordinario de setiembre; y, ahí se examinan de las materias que dejaron pendientes del curso pasado.

E. Las dos o tres que pudieron quedar...

D. Efectivamente. Sí, sí, sí. Hay algunos que pueden tener alguna más, porque alumnos que ya agotaron las posibilidades de repetición – solo se puede repetir una vez en toda la ESO –... O sea, en esas circunstancias, en ese caso, -que son casos bastante marginales - puede haber alguno que tenga más de tres, cuatro o cinco. Entonces como la promoción, una vez que repites un año, es automática y obligatoria, entonces puede darse el caso de que arrastre alguna asignatura más. Muy marginales.

E. ¿Si suspende la misma materia en dos años seguidos, debe dar los dos exámenes?

D. Sí, sí. Debe dar los dos exámenes. Ese aspecto de la legislación se modificó. Porque antes, al ser materias que denominaban progresivas, con que superara la de tercero, le quedaba, digamos, como convalidada la de segundo. Pero eso cambió. Quiere decir, ahora va con los cursos, con las materias.

E. ¿Alguna idea de por qué ese cambio?

D. Bueno... pues... porque, eh.... No sé. Al menos en este momento, no sé (se ríe). No se me ocurre. Sí, supongo que habría una razón, que nosotros barajamos aquí, pero... Eso no te sabría dar una explicación desde el punto de vista de la Administración. Qué medidas, o sea, qué argumentos utilizó la Administración...

E. ¿Qué te parece que prefieren los profesores?

D. Hay de todo. Hay de todo. Hay de todo. Hay de todo. Hay gente que prefiere... que estaba de acuerdo con el modelo anterior. Por ejemplo, inglés. Evidentemente, si superas el nivel de tercero, será por supuesto, que tiene el de segundo superado. Porque es una materia progresiva. En matemáticas es exactamente igual. Entonces, capaz que hacer un problema, imaginemos, en el que tienes que utilizar distintas operaciones, se supone que tienes superado...

E. ¿Por departamento, por ejemplo, existe opinión? El departamento de inglés, por ejemplo, estaría de acuerdo en absorber...

D. No. No se puede establecer esa... Es decir, aquí cada profesor tiene su manera de pensar, y su idea. Y no...

E. Los departamentos no trataron el tema como departamento...

D. No se planteó. No se planteó. Nosotros, en fin... cuando se hacen estos comentarios, se hacen en forma informal. "Ay, que yo prefería..." Y otro: "No, no que queden cada año y que tengan que examinarse cada uno en su materia". No se trató en particular porque no hubo oportunidad. No se planteó.

E. No se propuso hacer la discusión por departamentos...

D. No. No se propuso porque esta una norma que ya venía establecida. Se acató y punto. ¿No? Y yo sé que hay opiniones que son diferentes.

E. ¿La norma apareció o hubo una discusión previa?

D. No. Habría una discusión previa, pero yo – en fin – supongo que habría presión, por parte de algún sector del profesorado... En fin... que había que ser más estricto. ¿No? Porque...

E. En todo caso, aunque el alumno suspenda tres o cuatro, si ya repitió, él de todos modos va a seguir hasta cuarto...

D. Sí, sí, sí, sí, sí...

E. ¿Y qué va a pasar en cuarto?

D. En cuarto existe una última oportunidad de repetir. Alumnos que lleguen a cuarto con asignaturas suspensas podrían repetir un año más. La ley establece que habría una última oportunidad para poder sacar el título de la ESO. Un título básico que todo ciudadano de este país debería de tener.

E. Una segunda repetición en la ESO...

D. Para poder sacar el título. Yo creo que es como a los 17 ó 18 años. Agotadas todas las repeticiones. Como repitió,... se supone que repitió una vez en primaria y una vez en secundaria, pues tiene 18 años. Y a esos niños se les da una última oportunidad.

E. ¿Cómo es trabajar con equipos de docentes? Cada cual tiene su forma de pensar, pero acá hay departamentos. ¿Hay trabajo interdisciplinario, entre asignaturas diferentes?

D. Veamos. Acá son los departamentos con su jefe de departamento. Ahí reúne a todos los profesores de la materia. De la materia y de las materias afines a ese departamento. Son los que programan, secuencian las actividades que van a desarrollar los niños en un curso, la metodología los criterios de evaluación, que aparece en la programación que aparece en cada una de las materias. Eso sería la organización vertical. Y después tenemos una organización horizontal, donde nos encontramos todos los departamentos. Eso es la Comisión de Coordinación Pedagógica (CCP), que reúne a todos los jefes de departamento, y ahí debatimos las líneas generales desde el punto de vista pedagógico, de actuación del centro. El estilo... y cómo vamos a tratar en líneas generales los criterios de evaluación, la repetición, todas estas cuestiones. Entonces cada uno, cada jefe de departamento los lleva a su departamento. Otra reunión de carácter transversal donde nos reunimos todos, sería el claustro. En el claustro de profesores, al principio del curso, se establecen las líneas básicas de actuación desde el punto de vista pedagógico. Y después tenemos otros elementos, que es la coordinación por niveles, que sería ya visto desde el punto de vista horizontal. Organización horizontal.

Nivel sería, para primero y segundo de la ESO, sería un nivel; para tercero y cuarto, otro nivel. Y tenemos otro coordinador para bachillerato. Bien. Estos coordinadores, que se reúnen con los tutores y los profesores de cada nivel, para tratar temas determinados, en unas reuniones permanentes, – semanales creo que son – con la orientadora, y ahí se establecen criterios, ajustes - que hay que hacer sobre la marcha - en la actuación académica, en las clases, en temas de convivencia, en temas de metodología, en temas de programación, en temas de refuerzos, de atención a la diversidad. Todas esas cosas, se tratan. Tenemos dos especies de organización: una de carácter horizontal, serían los coordinadores. Que reúnen, que se relacionan con todos los departamentos, con todos los profesores; y, otra, de carácter vertical, que sería a través de los departamentos.

E. ¿Cómo influye las competencias básicas que marca la ley en la evaluación?

D. Muy novedoso. Aparece con la LOE. Con la nueva ley, evidentemente es un cambio. Es una perspectiva diferente. Competencias básicas. Que le da a la enseñanza y la transmisión de los saberes una perspectiva diferente. Porque lo que se pretende es que la enseñanza sea más práctica. Que los alumnos además de entender y comprender conceptos y conocimientos centralmente, sean capaces de ponerlos en práctica. Eso es lo que se entiende por las competencias básicas. ¿No? Son ocho competencias... y...eh... Lo que se hace es... lo que se hace es trabajar desde el punto de vista curricular. Desde el punto de vista curricular. Y en cada programación, los currículos, de cada uno de los departamentos, tienen que establecer la contribución de esa materia, de cada una de las materias, al desarrollo de las distintas competencias. Entendiendo que algunas...materias o algunas áreas, pues tienen más que ver con algunas competencias y otras menos. ¿No? Entonces la competencia... Evidentemente el departamento de Lengua castellana, tiene mucho más que ver con la competencia lingüística -¡Qué sé yo! - que el de Educación Física. Sin embargo el de Educación Física tiene mucho más que ver con la competencia de autonomía personal que el departamento de - ¡Yo qué sé! – cualquier otro departamento. Entonces, todos tienen que establecer en sus programaciones la contribución de ese departamento, de esa materia, al desenvolvimiento de las competencias básicas.

¿Qué sucede? ¿Qué sucede? Estamos en proceso. Estamos aprendiendo esa fórmula.

E. Hay que medir esa competencia del alumno...

D. ¡Claro! ¿Cómo se mide?

E. Considerando que desde diferentes materias se contribuye a cada competencia y que eso habría que medirlo... ¿Eso le da espacio a la dirección para proponer criterios o métodos para evaluar las competencias?

D. A la dirección... Vamos a ver... Lo que puede hacer la dirección es establecer una coherencia, una coherencia, entre todos los departamentos. ¿Dónde se hace eso? En la Comisión de Coordinación Pedagógica. Y lo que se les pide, a cada departamento, es que en sus programaciones anuales aparezca la contribución de cada materia, al desarrollo de cada competencia. ¿No? Entendiendo que, – lo que decíamos antes – algunos departamentos tienen más que ver con unas competencias, y menos con otras. Que aparezca reflejado ahí.

¿Cómo se mide eso? Que es el gran problema. ¿No? Medir. Medir, evaluar. Sacar resultados. ¿No? Es decir: “¡Mira! ¡Oye! Esto que nos proponíamos, lo hemos conseguido”. Estamos... un poco... pues, trabajando. ¿No? De hecho, en este centro, llevamos tres años con un programa de autoevaluación y *mellora* donde estamos trabajando precisamente las competencias. La evaluación. Establecer indicadores para medir competencias. Todo eso lo estamos trabajando. Este curso que viene vamos a trabajar la competencia lingüística, concretamente. ¿Cómo se mide? Bueno, yo pienso que si un alumno... Quiero decir que si la programación... la programación tiene que estar eh... eh... enfocada... enfocada en la consecución de las competencias.

¿Y cómo se consigue esto? Los objetivos que tú estableces en la... en cada materia... y para cada área del conocimiento, pues tienen que estar... eh... perfilados o fijados en función del desarrollo de cada competencia. Entonces un alumno que aprueba todas las materias, se supone que tiene conseguidos la mayoría de los objetivos de cada materia. Y como los objetivos están planteados en función del desarrollo de las competencias; pues, un alumno que aprueba todas las materias, se entiende, - si están bien perfiladas y bien hechas las programaciones -que tiene adquiridas todas las competencias.

¿Qué sucede? Que hay alumnos que tienen tres o cuatro materias suspensas y entonces ahí, nosotros lo que hacemos es: un informe... Un informe de la junta de evaluación, donde se establece detalladamente que ese alumno, de tres o cuatro asignaturas suspensas, no tiene adquiridas las competencias que corresponda. ¿No? Nosotros (ilegible): “¿Y el nivel de competencia cómo está?” “Pues, falta tal...”

E. ¿Los programas de ese plan de autoevaluación y mejora, ya han definido criterios para alguna de las competencias?

D. Bueno, vamos a ver. El año pasado ya empezamos a trabajar competencias... el marco general (N. de A. marcando las palabras) de las competencias básicas. El marco general. ¿Qué eran? Es algo nuevo... Muchos de nosotros, del profesorado, pues, no sabían trabajar en competencias. ¿No? Que conste que antes se trabajaba en capacidades. ¿Eh? En capacidades. Y competencias es... dar un pasito más. ¿No? Un pasito más... Aunque los matices, pues, pueden ser – a veces – pequeños. ¿No? Entonces, el año pasado trabajamos en el marco general de las competencias, en el trabajo por competencia; y, este años, pues, concretamos. Vamos a trabajar la competencia lingüística. Que en este plan ya se enviará.

En años anteriores, trabajamos otros aspectos. ¿No? Como el tema de la convivencia... Como el tema del fracaso escolar...

E. ¿Cómo influyen los libros de texto que vienen para los cursos? ¿Los profesores se alinean en su curso, en la programación, con lo que dicen los textos que...?

D. De las editoriales... Vamos a ver. Yo, por lo que puedo observar, por lo que conozco,... por lo que conozco,... la inmensa mayoría, sí. La inmensa mayoría sigue el guión que establecen los libros de texto. Hay profesores que no. Hay profesores que sabes que elaboran su propia – en fin...material...

E. ¿Hay tendencias por tipo de asignatura, para hacer eso, para innovar, o para usar los libros de texto?

D. No. Yo no hablaría de... Yo hablaría de actitud personal. ¿No? Una actitud más tradicional; y una actitud más... moderna, más actual,...más...en fin... más aproximada a los cambios. ¿No? Y eso depende de cada persona.

E. ¿Los libros de texto se han adaptado, a ese criterio de las competencias?

D. Sí. Sí. En teoría sí. En teoría sí. En teoría sí. Tenemos buenos libros de texto. ¿No? Tenemos varias editoriales. Los profesores pueden elegir. Y analizan cuáles son los que mejor se adaptan a su enfoque. Y los libros de texto vienen programados, organizados en función del tema de las competencias...

E. ¿Los alumnos reciben los libros, o tienen que comprarlos?

D. Vamos a ver. Ahora, hasta el año pasado, los alumnos de la ESO tenían un sistema que era de gratuidad. Los libros de la ESO, de la etapa que es obligatoria, eran gratuitos para todos los alumnos. Unos libros que financiaba la Xunta de Galicia, y la distribución la gestionaba el centro. El año pasado se establece una nueva norma, y desaparece el sistema de... de... préstamo, y se cambia por el de ayuda. Un bono, un vale de ayuda, para que los padres que tengan una situación económica más desfavorecida, que bien establecida, con unos baremos, se compren los libros en las librerías, en forma casi gratuita.

E. ¿Acá se han expedido ayudas para muchos?

D. Este año fue el primer año en que se implantó el sistema de ayudas. Entonces en este momento se superponen los dos sistemas: el de préstamo y el otro. Pero en lo que va a ser...

E. Pero los libros que están usando... ¿Son versiones anteriores a la ley? ¿Posteriores a la ley...?

D. No. No. No. Son actualizadas. Son muy recientes. Sí, son muy recientes. Son totalmente actualizadas.

E. ¿Esos libros plantean el tema de las competencias básicas?

D. Sí, están enfocados en ese marco. Sí. (Ilegible) El problema es de práctica docente. ¿No? Lo que pasa es que en (ilegible) tuvimos no sé cuántas reformas. No sé cuántos cambios... Y el profesorado, pues, está un poco cansado. Cansado de estar en una dinámica y que con un cambio de gobierno, con una nueva ministra, pues cambia. Y entonces, estamos un poco agotados. Ya llevamos, desde el año 90, la primera ley de educación. En fin, de la época democrática, la LOGSE. Desde ahí, pues, hubo tres grandes reformas de la ley orgánica: LOGSE, LOCE y LOE. Y después, multitud de cambios. Y eso, pues, evidentemente, trastorna muchísimo la dinámica de los centros; y el ánimo y el entusiasmo del profesorado. Porque al final dice: "Vamos a ver, estábamos haciendo esto y qué... ahora nos piden que hagamos una cosa diferente". Entonces, eso, pues, genera mucho malestar.

E. En tantos años en este instituto... ¿Esos cambios que tú dices, han cambiado los resultados para este instituto?

D. No. Yo diría que no. No... No tuvieron influencia.

E. ¿Tienes idea de que hayan afectado los resultados en algún instituto? ¿Es tema de conversación entre los directores?

D. Eh, eh, eh, eh, eh... No. Vamos a ver...Vamos a ver. Una cosa son los cambios formales (N. de A. marcando esta palabra). Lo que establecen las leyes, y las normas. Y otra cosa es la realidad en los centros. Y eso hay que tenerlo en cuenta. ¿Eh?

Aquí la inmensa mayoría del profesorado, prosigue trabajando con su estilo de siempre. ¿No? Adaptando pequeñas cosas, porque... son exigencias de la normativa. Pero cada uno sigue manteniendo su estilo. ¿No? La inmensa mayoría... Después hay un porcentaje de gente, que es capaz de adaptarse a las nuevas... a la nueva visión... Pero eso no... eso no se traduce...

E. ¿Tiene que ver con las generaciones?

D. Sí... Bueno, no. No. No. No. No. ¡Hombre! La gente joven tiene una, pues tiene una formación... una formación diferente. Quizás más pedagógica. Porque en su acceso a la función pública le piden cosas que tienen que ver con la pedagogía y la didáctica y todas esas cosas, contrariamente a las oposiciones de las personas más antiguas, que simplemente era hacer su materia y punto. ¿No? Es lo que nosotros llamábamos el oficio de enseñar. Sabían mucho de su materia, pero el oficio de enseñar estaba un poco relegado. ¿No? El saber enseñar - ¿No? - que es la base de nuestro oficio. ¿No? Entonces, las generaciones más jóvenes vienen con otra formación... Antes hacían el CAP, ahora hacen el máster de secundaria. Y yo espero que eso pues sea un elemento que... que... que actualice muchísimo. En ese ámbito - ¿No? - de la forma de enseñar.

No hay incidencia. No hay incidencia. Yo creo que no la hay. No hay incidencia. Los cambios, lo único que hacen es agotar al profesorado. Todos los profesores siguen manteniendo el tipo, con los alumnos; y, nuestros alumnos, pues... en fin... siguen adelante. Uno de los centros mejores de los que hay. Depende del entorno. Depende de muchos factores. ¿No? Porque hoy la enseñanza, pues, no resuelve todos los problemas. ¿No? La enseñanza, la enseñanza institucional es un elemento más. Pero hoy los alumnos tienen muchísimas posibilidades de acceder a la información y al conocimiento por otras vías que no son las... exclusivamente regladas o institucionales. ¿No? Y entonces nosotros hacemos el mejor papel que podemos, pero somos conscientes de que no somos determinantes. Que no somos los únicos que determinan la formación...

E. Eso nos lleva a las evaluaciones diagnósticas, que se hacen desde afuera. ¿Cómo les fue? ¿Estaban dentro de lo que esperaban?

D. Pueeeeee.... Vamos a ver... Fue la primera experiencia. El año pasado. Nosotros no teníamos cultura y tradición en ese tipo de pruebas externas, de evaluación externa. Yyyyyyyyy... Y bueno... Alguna sorpresa.... Alguna sorpresa....

E. ¿Para qué lado?

D. Fueeeeee muy buena en el ámbito lingüística. Los profesores se quejan muchísimo de los alumnos. De que no saben expresarse. Que no saben hablar. Que no saben escribir. Que tienen muchas faltas. Sin embargo, por suerte, hay que decir que en esa prueba tuvimos muy buenos resultados. ¿No? Que a nosotros se nos comparaba con centros de nuestro contorno. ¿No? De nivel "A". De los centros más... más... en fin, digamos... avanzados... Con más posibilidades.

Sin embargo, en el ámbito matemático, los resultados fueron bastante... normales... Y no tiene ninguna explicación. No le encontramos ninguna explicación. Lo debatimos... y.... bueno... ahí se daban argumentos de todo tipo. Los niños no estaban preparados para esa prueba... La prueba esa era una prueba muy intensa, muy cansada. Una, la lingüística. La matemática a continuación de la lingüística. Los niños... estaban al final que ya no se enteraban de nada. Entonces eso, cansancio, unido a que fue... era

diferente, había un planteamiento diferente... En base a las competencias... ¿Eh? Un desenfoque. Los niños, algunas cosas las interpretaron mal. No se entendieron bien. Algunos enunciados eran farragosos. Dificiles de entender. Y esos fueron los argumentos que se dieron para que – en fin – a la hora de revisar nuestros resultados... juzgar que fueron suficientemente buenos en el área de matemáticas.

E. ¿Eso les sugiere que tendrían que revisar la forma en que están enseñando las matemáticas en el ámbito de las competencias?

D. Habría – desde mi punto de vista – una pequeña contradicción. El planteamiento de la evaluación de diagnóstico. Que estaba hecho con un planteamiento basado en la... en el aprendizaje por competencias. Y nuestra práctica docente que – bueno - aún está en camino, pero no es, no está enfocada cien por cien, digamos, en esa perspectiva, de competencias. Entonces pues ahí había enunciados, enfoques de las pruebas que los niños no tenían... tenían poca práctica, a la hora de... de hacerlos...

E. ¿Fatiga o enfoque? ¿Si la prueba hubiera sido al día siguiente?

D. Yo creo que habrían sido mejores en matemática. Sí. En lengua, insisto, fueron bastante buenos. Por encima de la media. ¿Eh? Y nosotros nos comparábamos con centros de ciudades. Con niños de un nivel alto. Estuvimos por encima de la media. Matemáticas menos. Y yo, eh... considero que es debido al cansancio. Y al cansancio porque fue inmediatamente después de la otra, y porque el enfoque, y los planteamientos, pues, eran un poco diferentes.

E. ¿Lo comentaron entre directores?

D. Sí. Sí. Sí. Sí. Sí. Matemáticas, muy mal, en general. Muy mal, en general.

E. ¿Se hizo un planteo...?

D. Hicimos un planteo, claro. Hicimos un planteo. Hicimos un escrito. Hicimos varias....

E. ¿Esperan que ahora las pruebas se apliquen separadas?

D. Pues... espero que se hagan con más..., con más... con más racionalidad.

E. El tema del enfoque de los problemas es un tema de las prácticas, como tú dices...El asunto de la fatiga es...

D. Sí. Es algo técnico. Es algo que... Yo estoy convencido de que si la prueba de matemáticas se hace al día siguiente. A las nueve de la mañana, o a las diez, cuando los niños vienen aquí con ganas... Como sabían que eso al final no calificaba... que no tenía ninguna influencia en su expediente académico... al final hacían las cosas sin demasiado interés. Y yo creo que eso también es un elemento que hay que tenerlo en cuenta...

E. ¿Sigue vigente el PEC, o con esto de las competencias quedaron desactualizados?

D. El PEC, Proyecto Educativo de Centro. Sí, sí, sí. Sigue vigente. Además con mucha vigencia. El Proyecto Educativo de Centro sería el documento marco... La construcción, digamos del centro, donde se expresa, pues, digamos el ideario, el estilo, la metodología... la relación con eh tal... el proyecto lingüístico, el plan lector... los planes de convivencia... nuevas tecnologías... todo.

E. ¿No cambia?

D. No, no cambia. Lo que es el documento, el Proyecto Educativo de Centro, el ideario, se mantiene. Se perfila más. Ahora con la LOE se perfila más. Y te dicen este documento tiene que tener estos apartados, punto por punto.

Estamos en proceso de elaboración. Tenemos ya, muchos documentos preparados como el plan de convivencia, el de nuevas tecnologías, el proyecto lingüístico. Entonces estamos trabajando en él. Tenemos mucho avanzado. El proyecto lector, en fin...

E. No hay una exigencia legal de plazo, sino una expectativa de terminarlo para

D. bueno, vamos a ver. El Proyecto Educativo de Centro es un documento muy importante. El más importante que tiene el centro. ¿No? Si tu vieras ese documento, te tienes que hacer una idea muy aproximada de nuestro planteamiento, no solo organizativo, sino educativo e informativo. Entonces, eso, requiere, pues un debate tranquilo, un debate sereno y un debate profundo sobre lo que queremos ser.

Tenemos una prórroga. Tenemos, – no sé cuántos años era – bueno... no se están poniendo ahí el acento...

E. Al final el Proyecto termina siendo aprobado por el Consejo Escolar...

D. Sí. Claro, claro. Tiene que ir el Consejo Escolar. Y ya tenemos hecho, ya tenemos aprobados, en el Consejo Escolar, algunos planes, algunos documentos de ese Proyecto Educativo. No tenemos un proyecto acabado, pero tenemos muchos componentes.

E. Cada año pueden avanzar un poco...

D. Sí, sí

E. ¿Cómo afecta la movilidad de los docentes? ¿Es importante?

D. Nosotros tenemos aquí, estamos pasando – en los últimos tres, cuatro años – un proceso, yo creo que muy importante, de renovación del profesorado. Este era un centro donde la inmensa mayoría del profesorado estuvo... pasó muchos años – veinte o treinta años – con una estabilidad casi absoluta. Venía algún profesor a sustituir una baja, en fin, una enfermedad, cualquier cosa. En los últimos años, tres o cuatro años, se está renovando casi el 50% de la plantilla.

E. ¿En total, o por año?

D. Por año, por año. Quiere decir: el año pasado se renovaron 11 ó 12, el año anterior otros 12 ó 13. Y era un plantilla de 80-83 docentes. Entonces eso se supone que está entrando gente nueva, en este centro

E. ¿"Nueva" quiere decir más joven?

D. No, no. No quiere decir joven. Bueno, más joven sí, porque los que se van quiere decir que se jubilan. Entonces más joven sí, pero con años de experiencia, con años de experiencia. Viene de centros diferentes en la provincia. Concursan a este centro, porque es un centro de la capital, y porque probablemente vivan en Lugo y esas cosas. ¿No? Entonces... ¿Qué supone? Supone un trabajo adicional de buscar una manera de que esa gente que viene de afuera se adapte a nuestro estilo. A nuestra forma de trabajar. No hay ningún problema, se adaptan perfectamente. Pero es un trabajo añadido que hay que hacer. Todos los años, a principio del curso, hacemos una jornada, una reunión de acogida donde les explicamos de forma muy detallada cómo es nuestro centro, cómo queremos que se actúe. Tenemos uno protoco-

los. Un libro de protocolos o de procedimiento para... para que nuestros profesores nuevos, pues sepan cómo se gestiona esto. Cómo se hacen las faltas, cómo se hacen las tutorías, cómo se hacen las guardias, cómo se hace - ¡Yo qué sé!- cualquier cosa sobre la que haya que actuar. Entonces eso pues, de pasar, de ser un centro con una plantilla justamente consolidada, pues estamos pasando a un período... (Hay una interrupción)

Estábamos hablando del colectivo, del profesorado.

E. Los que son permanentes, el más joven... ¿Qué edad puede llegar a tener?

D. Pues, el más joven será [REDACTED]. Que es la chica de Música, que debe tener 40, treinta y pico de años. Bue... No sé cuál será el más joven, porque vino mucha gente joven... (N. de A. para suplencias)

En el caso de esta chica de Música sí (N. da A. que es permanente). Porque – claro – depende de los departamentos.

A los departamentos de Matemáticas o Lengua - como son departamentos clásicos, de toda la vida - para llegar aquí, pues llegas con... con tu... con tu... con tu edad... ¿No? Talludito... un poquito talludito... En los departamentos nuevos como Música o Tecnología, la gente es jovencita. La profesora de Tecnología tendrá 40 años, o menos. O sea, son materias que aparecieron, que se implantaron después. Tienen poco recorrido en el centro, entonces, los primeros que las cogen son gente más joven. La media de edad puede estar en... ¡Yo soy uno de los mayores! Yo debo de ser uno de los mayores. Tengo 57 años. Y los hay mayores, pero yo creo que está en torno de los 50: 52 ó 53 años. La media, calculo yo... La jefa de estudios puede tener...46...45... La niña... la secretaria puede tener menos... [REDACTED]... Bueno, hay gente joven y gente que está a punto de jubilarse, que pasa de los 65 años. Pero hoy, yo creo que la media puede estar en 51, 52. Sí. (Hay una interrupción)

Te estaba diciendo que en los últimos años se está renovando... Este año, por ejemplo, 14, 15 profesores nuevos. Están en el entorno de los 40, 41, 42 años.

E. ¿Cómo se le enseña la cultura de este centro a esa gente que ya es grande, en definitiva?

D. Bueno. Esa gente ya trae cultura. Ya trae cultura. Ya trae cultura de... de... de... actuar, de estar en un centro, y cultura organizativa. Y... Y bueno... Pues, las diferencias son muy grandes... Y se adaptan rápidamente. Yo creo que con una pequeña explicación aprenden. Y después... observan y ven: la puntualidad, no sé qué, no sé cuánto, los niños, por los pasillos. Ven... que los más antiguos establecen unas normas, y ellos terminan aprendiendo. Quiere decir que en la cultura no hay una regla, para transmitirlo. La cultura es un tema muy complejo y muy combinado de cosas. Entonces tiene que ser observador y observar el estilo y la forma de actuar...

E. Me decías que tienen un muy buen plantel profesional y unos muy buenos alumnos. ¿Se puede sugerir cuándo los buenos resultados son por el plantel y cuándo porque los alumnos proceden de buenas familias?

D. Yo estoy convencido de que tenemos muy buen plantel de profesores. Pero en los otros centros son exactamente igual. Porque los profesores somos todos buenos, regulares y malos. Como en todo el mundo. Yo creo que el elemento diferenciador, en este centro, es el alumnado. El alumnado y la forma de organización del centro. Nosotros tenemos un centro organizado. Y eso son elementos determinantes. Yo creo que el alumnado es un factor muy importante.

E. Hay una parte, un porcentaje, que viene de la provincia.

D. Pero son un porcentaje muy pequeño. En 800 alumnos, pues son 60. Entonces son una cifra muy bajita.

E. ¿Cómo los afecta el cambio?

D. Sufren más con el cambio. Son niños que están acostumbrados a estar en su entorno. Cerca de sus casas. ¿Eh? Con unos niveles de exigencia quizás menores. ¡Claro! Porque el nivel de exigencia del centro está en función de los niños que tiene. Hay niños muy buenos, también. Tuvimos niños de [REDACTED], de [REDACTED], matrículas excepcionales. La inmensa mayoría de los niños son con unos rendimientos razonablemente buenos. Son niños que viven en villas. ¿No?

E. Sobre los ciclos formativos.

D. Al ciclo medio se entra con la ESO aprobada. Si es un ciclo superior, se entra con el bachillerato terminado, o a través de una prueba específica de cultura general, para poder acceder.

E. ¿Los alumnos del ciclo medio son de la ESO de acá?

D. No. Vienen de fuera. Puede ser que haya algún alumno, que de hecho lo hay, hay algunos que son de nuestro centro, pero la inmensa mayoría vienen de fuera. Gente mayor, gente que... en fin, que... le interesa el mundo del deporte. Concretamente el del atletismo, y siguen estudios aquí. Es un ciclo que lleva dos años. Este es el tercer año. Es un ciclo de enseñanzas de régimen especial: especialidad atletismo. De aquí saldrían monitores, entrenadores deportivos.

El superior es de animación de actividad físico-deportivas. Saldrían titulados de Técnicos en Animación Deportiva.

E. ¿Hay alumnos de acá, en el ciclo superior?

D. No, no. La inmensa mayoría vienen de fuera. Debe haber ahora, en primero, una niña, que estudió aquí.

E. Los alumnos de acá, entonces, terminan la ESO. Algunos abandonan, algunos siguen al bachillerato...

D. La inmensa mayoría sigue. La inmensa mayoría continúa haciendo el bachillerato. La inmensa mayoría. ¿Qué sucede? Que nosotros en cuarto de la ESO, que es cuando termina la enseñanza obligatoria tenemos cuatro grupos formales, que podrían ser tres de bachillerato. Sin embargo, en el bachillerato tenemos seis. Quiere decir que en el bachillerato, tres grupos, o lo que es lo mismo 99 alumnos, vienen de fuera y se incorporan en el bachillerato.

Y son niños que vienen normalmente de los centros concertados, privados, del centro: franciscanos, maristas...

E. Pero la matrícula de cuarto se mantiene prácticamente completa en el bachillerato...

D. Sí, prácticamente. Yo tenía aquí unos datos... En la ESO iniciamos el curso con 114 alumnos. No hubo ninguna baja. Promocionaron, sacaron el título 105. O sea que hubo 9 que repiten cuarto. Repiten, o tendrían que repetir, o se fueron. Entonces, en 105 puede que haya alguno que no se matriculó, o le pareció que este bachillerato era muy difícil, y se trasladó a otro centro. Pero 100 ó 105 continúan en bachillerato. Alguno pudo irse, pero 100 seguro que siguen. No tengo ese dato, pero sí,... seguro.

Repiten nueve (no sabe si siguen. No miramos registros)

95 estoy seguro de que siguen acá. Y alguno puede que se fue a hacer un ciclo de grado medio. O se fue a otro instituto a hacer el bachillerato.

E. ¿Puede ser que alguno de los 105 que aprobaron no siga estudiando?

D. Sí, sí, sí, sí. El fracaso escolar sería esto: 9,8% En los alumnos de cuarto de la ESO

E. ¿Eso es todos los años? (Está exhibiendo una planilla de resultados acumulados del curso 2009-2010)

D. Primer año 7%; segundo...

(Se omite el siguiente pasaje porque la información es incorrecta, lo constatamos al contrastar los registros. Se debió a la forma como Xade procesa los datos que se ingresan, cuando un alumno insuficiente pasa de segundo a un PDC en tercero)

E. ¿Cómo es la historia de este centro, en el centro?

D. Este instituto que tradicionalmente, y aún se conoce, mucha gente lo llama "██████". Porque en realidad éste nace como un instituto ██████, para chicas. En la época del franquismo. Chicos y chicas estaban separados, por un problema de contaminación. Entonces nace como instituto ██████ en 1958. Para el curso 58-59. Hace dos años festejamos el cincuentenario. Era un centro, en fin, el único centro en la ciudad – ██████ – y debe ser el tercer centro. Había tres en toda la provincia. En aquel tiempo era un centro de bachillerato. No existía la educación obligatoria como hoy. Entraban con 11, 22 años y salían con 16 ó 17. Venían niñas de toda la provincia. En los años 80, ochenta y poco, pasa a ser un centro mixto. Al tender un poco a la idea de coeducación. Niños y niñas tiene que aprender lo mismo. A partir de esas fechas pasa a ser un centro mixto. En el 90 era un centro de bachillerato. El BUP, bachillerato unificado polivalente. Y en los 90 con la implantación de la LOGSE, pues aparece la ESO y el bachillerato. Y posteriormente, hace diez años más o menos, también se introducen aquí las enseñanzas de los ciclos formativos. Dos ciclos.

Este un centro que está situado en el centro. Coge a los niños el entorno y del contorno. Normalmente de gente que vive en el centro. De las calles más bonitas que tiene la ciudad. De mediados del siglo 20. Los años 50 y 60. La calle nació con la edificación del centro. Primero se edificó magisterio, que era el Normal, después van apareciendo este tipo de centros. Es una zona muy bonita, muy abierta, muy amplia. Y bueno, pues en este entorno viven las familias que se pueden permitir comprar un piso en esta zona (sonríe). Que suelen ser gente de nivel económico medio. ¿Eso qué supone? Supone que nuestros alumnos, pues son de ese perfil. ¿No? Y eso evidentemente tiene consecuencias a la hora de facilitar la relación con ellos, con sus familias, y el aprendizaje. O sea que este es un centro educativo del centro de la ciudad, que tiene esa facilidad.

E. ¿Cómo se ingresa a primero de la ESO en este centro?

D. Cada centro tiene centros adscriptos. Uno o dos centros. Un centro del lugar y otro centro de primaria de su entorno. El centro adscripto al ██████ sería ██████, que está aquí al lado. Y si sobran plazas, porque a veces no sobran, podemos recoger a niños de otros barrios de la ciudad. Siempre que tengamos plazas disponibles. A través de un sistema baremado.

Imaginate que tengamos 90 plazas en primero de la ESO y tenemos 40 niños de ██████, más 10 de ██████, 50, más 8 de ██████. En total tenemos 60 niños de nuestros centros adscriptos. Hasta 90 podemos cubrir. Hay un sistema.

Hay unos plazos. Hay que presentar una documentación. Prima, sobre todo, perteneceré, tener el edificio, en la zona. Presentan la documentación acá. Qué se barema. Si perteneces a la zona establecida en el contorno del centro. Segundo, prima, que tengas hermanos en el centro. Prima que tus papás estén trabajando en la zona. Y prima la situación económica. Si tienes menos recursos, también prima. Se usan unos baremos, se hace una lista de precedencia y se llenan las plazas.

Este es un centro muy demandado. Tiene mucha demanda. Según los años pueden quedar 8 ó 10 sin plaza. Cuando haces la solicitud agregas varios centros: primero..., segundo..., tercero.

(...se omite la referencia a otros centros)

E. Estas instalaciones se usan para otras actividades.

D. Normalmente viene gente con un grupo de alumnos que quiere hacer alguna actividad formativa, o sindicatos, formación de profesores, incluso el CEFORE, y usan las instalaciones para dar cursos, hacer asambleas, incluso asociaciones políticas. Si está disponible, en la medida que podemos, y no interrumpen podemos prestarlo.

En el [REDACTED] podemos hacer... lo piden por escrito, solicitando el salón de actos o un aula de informática...

E. Nadie se va de acá. Son plazas para siempre.

D. Se jubila aquí. Puede haber algún caso, de algún profesor. Que le ofrecen algún trabajo diferente. Por ejemplo, la secretaria que había aquí desde hacía diez años. Pues este año le ofrecieron un puesto de asesora de lenguas extranjeras en el CEFORE, y dijo, es una experiencia nueva, llevo diez años, aquí de secretaria, voy a ver cómo es. Entonces pasa este año en comisión del servicio, y manteniendo su plaza aquí. Vino una sustituta.

E. ¿Qué debería haber preguntado, y no supe?

D. Pues no lo sé. Deberías haber preguntado cómo enfocamos esta nueva etapa de crisis económica, con difíciles perspectivas de futuro. En fin, que estamos un poco preocupados... Y tenemos mucho miedo a que pues afecte a nuestras producciones de trabajo, por una parte, a nivel personal, a nivel profesional y terminan afectando lo que es la enseñanza pública. Porque se está haciendo una política muy restrictiva a nivel económico para mejorar ese déficit público y va a afectar todos los sectores.

E. ¿El presupuesto ha variado en estos años de tu gestión?

D. Claro, claro. El problema es ese. Nosotros tenemos una dinámica tremenda aquí. De viajes, de visitas, de gastos. Cargar todo eso, el coste económico que supone esto, a las familias de los alumnos, nos fastidia mucho. Y asumirlo nosotros, el centro, nos es muy complicado. No tenemos el presupuesto. Nosotros tenemos un presupuesto anual de 13, 14. Menos de 90000 euros. Y eso incluye todo: combustible, electricidad, gastos de mantenimiento, viajes, gastos de los departamentos, dietas. Todo eso. Nosotros tenemos que nos bajen el presupuesto, y que tengamos que rebajar...

La tendencia que olemos es que se van a congelar los presupuestos. Tenemos miedo que como los indicadores apuntan a bajar el déficit de la Administración, bajen el presupuesto. Nosotros esperamos que mantengan los servicios básicos. Que la FETE...

Yo me preocupo porque tengo aquí el montaje de actividades y cosas que no sé si podré mantener... todo lo que hacemos es para mantener la calidad de nuestra enseñanza. Si bajan los presupuestos se

afecta. Si los padres tuvieran que poner el dinero, sería un problema muy gordo porque generaría desigualdad. Todos los padres no pueden afrontar determinados gastos. Y nosotros tenemos poca capacidad para influir. El problema es que no podríamos abordar muchas actividades que yo creo que, en fin, mejoran mucho la calidad de la enseñanza y que merecen mucho los alumnos. Eso es lo que me preocupa. Que tengamos que encender menos la calefacción. Que tengamos menos dinero para organizar actividades. Ahora me están hablando del día 5, que tenemos que organizar el día de la ciencia. Todo eso. Los gastos que se pagan con el presupuesto del centro. Si te bajan el presupuesto, pues tendrás que seleccionar el tipo de actividades que podrás hacer.

El presupuesto se hace en base a unos criterios. Y los criterios son: número de alumnos, aulas, grupos y metros cuadrados de edificio. Y en función de eso, mediante unos coeficientes, se establece una cantidad. Que te la dan cuatrimestral o trimestralmente. No sé si son tres veces al año, o una cantidad cada tres meses. Aparte, nosotros, nos presentamos a estos concursos y sacas "pasta", una pequeña "pasta". Y pues ahí vas absorbiendo cosas.

E. Entonces todos los centros tienen el mismo presupuesto...

D. Claro, claro. Pero el criterio para asignar el presupuesto de gastos es el mismo. Pasa que afecta la función de los metros cuadrados y la...

E. Y ustedes tienen los consumos incluidos. ¿Los presupuestos de los IES están en un entorno cercano, más menos 10%, por ejemplo?

D. No. ¡Qué va! Son diferentes. Los presupuestos de los centros de FP, donde la base es la FP, como ese centro que se llama [REDACTED], o el que está en la [REDACTED], los centros de FP tienen algo de ESO y algo de BAC, pero básicamente son de FP. Esos tienen presupuestos más grandes. Porque tienen que reponer material, comprar motores, ordenadores, si es de Informática.

E. O sea, hay un parámetro en el que ustedes tienen 0 y ellos tienen un guarismo importante.

D. Claro, claro... Y entonces, pues, ahí se dispara la diferencia. A todos les es insuficiente.

E. ¿Cuánto tendría que crecer el presupuesto actual?

D. Casi doblarse. Vamos a ver. Nosotros tenemos una sala de Informática con unos veinte y pico de ordenadores totalmente obsoletos, porque son de primera generación o segunda. Y ahora vas a trabajar con ellos y no andan. ¿No? Calcula 20 portátiles por 600, 700, 800 euros, depende. Renovar todo eso, pues tú ves. Nosotros tenemos un centro que tuvo una reforma hace tres años y estamos muy bien. Prácticamente no tenemos que hacer pintura, ni carpintería, ni fontanería. Porque estamos aguantando, y lo cuidamos mucho, y tenemos mucha precaución para que no se estropee nada. Pero un centro viejo, dentro de cinco o seis años habrá que volver a pintar paredes, y pintar puertas...

Salvo que sea una medida de carácter estructural, que supere determinada cantidad, entonces sí, las aborda la Administración. Pero el resto, por ejemplo, el otro día teníamos unas goteras en unos cuartos, y tuvimos que mandar a unos operarios para que las arreglaran. Y tienes suerte de que el centro se vaya aguantando, pero si esto se empieza a deteriorar...

El presupuesto siempre es poco, y nosotros lo gestionamos bastante bien. Con mucho cuidado... Quiero decir que todos nos tenemos que adaptar y a veces pierdes dinero. Claro, pierdes dinero... Cada vez que vas a Santiago – y ahora me van a pagar el kilometraje -. Pero no comí. Y como aquello acabó a las dos, pues ya no... en fin, que puedo comer en casa.

Quiero decir, aquí hay mucho también, de voluntarismo. De voluntarismo, por parte del profesorado. Lo ves claramente con el tema del horario. Si yo cumplo mi horario... ¿Tú crees que podríamos hacer la mitad de las cosas que estamos haciendo? Yo, mi compañera, y mi otro compañero. No solo yo. No se podrían hacer. ¿Verdad? Estaría un 30%. Sin embargo lo hacemos. Porque nos gusta la enseñanza, y tal... Y eso lo hace todo el mundo. Yo me encuentro con otros directivos y están todo el día trabajando. Todo el día. Hablamos con otros directivos y están todo el día trabajando, y por la tarde. Así que no es una opción mía, personal.

O lo haces, o no lo haces. Si te gusta, lo haces. Y si no, pues no lo haces. Y funcionan las cosas de otra manera.

E. ¿Hay diferencia en el sueldo por ser directivo?

D. Un 20% aproximadamente

(Queda grabada, y no se transcribe, la explicación de porqué el entrevistador pide un porcentaje, en lugar de la cifra concreta, unos 500€)

E. Te agradezco, y ya sabes que ahora te voy a caer, pidiéndote algo más.

D. Vale.

9.2.5 Entrevista a la dirección del IES 5

11 de noviembre de 2010.

E. ¿Cómo llegaste a la docencia?

D. A través de una oposición.

E. Antes. La formación de base...

D. Soy licenciada en Derecho. Siempre me gustó mucho la docencia. Pero decidí hacer derecho porque pensé que era una carrera con más opciones. En el momento que yo acabé, surgió en la docencia una especialidad nueva - que es la mía - que se llama Formación y Orientación Laboral, que es para impartir en Formación Profesional las cuestiones básicas de derecho laboral, seguridad, higiene y economía. Como me gustaba mucho la docencia y se adaptaba a la formación que yo tenía decidí presentarme. Pertenezco a la primera promoción de esa oposición.

E. ¿Hace cuánto tiempo?

D. En el 96. Ya 14 años.

E. ¿Cómo llegaste a la dirección?

D. Mi primer destino efectivo fue ■■■■, un pueblo de la provincia de Orense. Allí fui jefa de estudios. En aquel momento, mi motivación para ser jefa de estudios era clara. El hecho de ostentar un cargo directivo puntúa para poder moverte. ■■■■ está a 170 kilómetros de Lugo. Yo quería venirme. Y entonces asumí la jefatura allí. Fue mi manera de entrar en la dirección de un centro, y de conocerlo por dentro.

E. ¿Eso en qué año fue?

D. En el 99. Del 99 al 2001. Porque en el 2001 me vine a aquí. Y una vez aquí... Había un director. Cesaba por agotamiento. Y entre un grupo grande de profesores del centro, se buscó un consenso para que alguien asumiese la dirección.

Bueno, era un reto importante. A mí me gustaba. Será en parte por mi formación jurídica. Tiene mucho de administrativo, este cargo. Y aquí estoy. Es el cuarto año.

E. ¿Y ahora qué va a pasar?

D. ¿Para el curso que viene, cuando toque renovar? Pues no lo tengo claro, todavía.

E. ¿Agotamiento del director?

D. Exactamente. No sé. No sé. No sabemos, todavía, lo que vamos a hacer. Es un poco pronto para plantearse, porque el cargo, de todas maneras, es hasta el 30 de junio. Y yo no quiero pensar ya desde ahora si me voy a ir o no. Cuando avance más el curso.

No quiero trabajar con esa idea, así, de que yo ya no voy a estar aquí, el año que viene. O sí, que voy a estar. No lo sé. Yo creo que después de Navidades nos los plantearemos. Qué hacemos. Y desde luego que está condicionado a que continúe mi equipo conmigo.

E. ¿Este equipo se formó para tu gestión, o alguno venía de antes?

D. Venían tres de antes. El Jefe de Estudios, la Secretaria y el Jefe de Estudios de Adultos. En tramos nuevos, yo, directora y el vicedirector, nada más. Eso también me animó. Porque no es lo mismo arrancar, en un centro tan complejo como es este, todo el equipo nuevo, a hacerlo con tres personas que llevaban ya ocho años en el cargo y que sabían cómo funcionaba la cocina por dentro.

E. ¿Qué alumnos tienes acá?

D. Alrededor de mil alumnos.

E. ¿Puedes caracterizarlos? Qué tipo de personas son, de dónde vienen o si te parece...

D. Sí. Es muy distinta la caracterización, dependiendo del nivel formativo del que hablemos.

E. Me gustaría enfocarme en la ESO.

D. Vale. En la secundaria vienen principalmente de dos centros adscriptos. [REDACTED]

E. ¿Eso es muy lejos?

D. [REDACTED] no. Está aquí cerca y además es un centro al que le toca coger a los niños de un barrio que tiene alrededor, que es nuevo. Es un barrio de gente más o menos bien posicionada. Son padres con mucho interés en la educación de sus hijos. Y el otro centro, es un centro bastante alejado y son niños que hacen hasta tres cuartos de hora de transporte, todos los días. Comprende una zona más rural. Más desfavorecida... Y se nota...las diferencias entre los niños.

E. ¿Están repartidos proporcionalmente?

D. Vamos a ver... el centro de [REDACTED] siempre tiene la misma cantidad de alumnos, más o menos. El [REDACTED] es un centro que está creciendo mucho. Pasó de tener una unidad por curso, a tener dos en cuarto de primaria, siguió con dos; y, este año ya viene con tres unidades. Entonces es un centro que cada vez nutre más cantidad de alumnado.

E. ¿En este período de tu gestión tenías la misma cantidad de alumnos de los dos centros?

D. No. No. Vienen más de [REDACTED], siempre. A ver, los de [REDACTED] vienen además por una razón fundamental, porque tienen transporte escolar. Y si van a otro centro, no tienen transporte escolar. Y el [REDACTED] es un centro de ciudad, y tienen opción de mandarlos a otros centros, concertados, públicos...

E. ¿Cómo participan los padres de los alumnos?

D. La participación es muy desigual. Hay padres muy preocupados, que se molestan en venir una vez al mes, etcétera, etcétera.

E. ¿Está asociado al origen de esos chicos?

D. Normalmente sí... Y hay otros que participan cuando los llamamos, y a veces hay que llamarlos 25 veces, antes de que vengan aquí.

E. Esos chicos que viven tan lejos, es como si vivieran fuera de Lugo...

D. Sí ellos viven en casa unifamiliares, y la mayoría se dedican a... tienen ganadería y agricultura en casa.

E. ¿Entonces les cuesta mucho acercarse...? ¿Tendrían que dejar...?

D. No. No, no. No, ese no es el problema. Porque son ocho o nueve kilómetros. Tampoco es tanto. ¿Eh? No, no. Es el interés que tengan. Porque aquí siempre les decimos que nosotros nos adaptamos a sus necesidades. El centro está abierto hasta las once de la noche. Y yo recibí padres a las nueve de la noche, a las diez... El que tiene interés... se lo solucionamos. ¡Eh!

E. ¿Cómo son los resultados de esos alumnos, en general, en la ESO?

D. Bueno... En la ESO hay un tanto por ciento de fracaso, muy elevado. En torno al 40 ó 50%.

E. ¿Qué es fracaso?

D. Que no consiguieron el título.

E. ¿Que no terminan cuarto?

D. Sí.

E. ¿Eso ocurre en cuarto o se va repartido entre todos los años?

D. No. No. No. No. Normalmente el que llega a tercero y a cuarto, ya continúa y acaba. Se ve sobre todo en primero y segundo.

Los alumnos vienen aquí con doce años. Si ya repitieron en primaria una vez, vienen con trece. Repiten al llegar, en primero, y ya tienen 14. Y están esperando a cumplir los 16 y marcharse. O sea, el mayor problema, y donde se da la mayor fuente de conflictos – porque hay alumnos que están obligados por la edad, pero no quieren estudiar – es en primero y segundo. Y ya llegados a tercero...continúan.

E. Vi en una reunión aquí, alternativas para que los alumnos tengan buenos resultados... ¿O estamos hablando de alumnos que no es que tengan problemas, sino que no quieren estudiar?

D. Mira... Yo no sé si seré muy brusca hablando. Tú, por lo que habrás observado, ves que hay muchas medidas de atención a la diversidad, agrupamientos, etcétera. Normalmente sirven para poder mantener más la paz en las clases, porque los alumnos en esas horas están divididos. Que en realidad se traduzcan en una obtención de resultados... Bueno...

E. ¿Qué sí, o que más o menos?

D. Yo no veo que mejore mucho la situación.

E. ¿Quién define si los alumnos alcanzan o no esos...?

D. El equipo de profesores.

E. Cuando se hacen esas divisiones que mencionabas...

D. El equipo de profesores, en función de los antecedentes que tenemos del alumno, del curso o cursos anteriores, y reunidos con la Orientadora.

E. ¿La directora o alguien de la dirección tiene alguna influencia, tiene algo que ver con la medición de los resultados de los alumnos? Para decir, este alumno llegó al nivel para pasar...

D. No. No. No. No. ¿Yo cómo sé si un alumno llegó al nivel o no? Eso lo saben los que están con él en el aula.

E. Los instrumentos para medir el nivel de logro, lo que los alumnos saben... ¿Es exclusivamente decisión del profesor de la asignatura? Y cuando hay diversificación, del profesor y de la Orientadora...

D. Sí.

E. La dirección no participa...

D. ¿Yo cómo voy a participar en la obtención de resultados, entre mil que tengo?

E. Me refiero a los criterios de evaluación.

D. ¡Ah! Sí. Los criterios de evaluación se deciden entre todos. ¡Esas cosas sí!

E. ¿Quiénes son todos?

D. Los profesores de la ESO y del bachillerato.

E. Vamos a quedarnos en la ESO. Me dices que los profesores se reúnen y...

D. Vamos a ver. El centro tiene aprobados unos criterios consensuados entre todos, cuando decidimos si un alumno titula o no titula, etcétera. Sí.

E. ¿Esa reunión se hace por grupo, por año?

D. No. No. Está pactado de siempre. Yo no sé si te refieres a los criterios para promocionar de curso...

E. Para lo que sea que tengan que evaluar...

D. Hay unos criterios que están establecidos de un año para otro. Están en ese librito que yo te di.

E. ¿Y algo más refinado que eso, a qué nivel se hace?

D. El equipo docente.

E. Se ponen de acuerdo, por ejemplo, Matemática con Lengua, y con Dibujo, y con... ¿Ese tipo de cosas?

D. Hay que ponerse de acuerdo. Sí.

E. Escuché que acá tenés todo dividido en departamentos... ¿Es por asignatura?

D. Sí. Pero el que evalúa a un alumno no es el departamento. Es el equipo docente.

E. ¿Los criterios para una asignatura salen de la reunión...?

D. Del departamento. Del departamento. Eso sí.

E. A pesar de que en el departamento capaz que hay un profesor de primero, y uno de segundo y otro de tercero...y otro que es de bachillerato.

D. Exactamente. Pero el profesor que este año da primero, igual el año que viene tiene que dar bachillerato, o al revés.

E. ¿O sea que se reúnen y aunque solo uno dé primero, todos discuten cuáles son los criterios de evaluación de primero?

D. Sí.

E. Interesante.

D. La programación sale (N. de A. con énfasis) del departamento.

E. ¿La programación incluye la evaluación, también?

D. Sí.

E. El otro día te escuché diciéndole a alguien que tenían que darle o leerle, a los alumnos, los criterios de evaluación...

D. Sí. ¡Claro!

En mi departamento somos siete profesores. Y tuvimos que llegar a un acuerdo de cómo evaluamos.

E. Nos quedamos en la ESO. En esos criterios de evaluación... ¿Puede coincidir que haya criterios similares en diferentes asignaturas?

D. Sí... Sí... Sí... ¿Qué pasa? Normalmente... si tú valoras de una determinada forma las actitudes en clase, o el trabajo en casa, los porcentajes de valoración suelen ser los mismos. Y los criterios que ponderas, suelen, también, ser los mismos.

E. ¿Eso lo deciden los profesores de cada curso?

D. Sí.

E. ¿Piensas que debería haber, a nivel de centro o de la ESO, un criterio igual para las actitudes o el trabajo...?

D. Me parece una utopía.

Es muy difícil (sonríe). Ya cuesta poner al departamento de acuerdo.

E. Tú me decías que diferentes asignaturas se ponían de acuerdo para...

D. Síííí... Pero... ¿Cómo ponemos de acuerdo a todos para que hagan exactamente lo mismo? Nooo. Es muy difícil.

E. ¿Es un esfuerzo que vale la pena, o no vale la pena?

D. Sí que valdría la pena, pero...

E. ¿Para quién? ¿Para el alumno, o para los profesores?

D. ¡No! ¡Para el alumno, hombre!

E. ¿Quién debería promover esa unidad o unicidad de criterio?

D. Hombre... Desde el equipo directivo somos los que tenemos...la...

E. ¿Cómo se convence a los profesores? ¿Por dónde habría que ir? ¿Hace falta formarse para eso?

D. Síííí.

E. ¿Los profesores tendrían que estudiar?

D. Síííí.... Mucho trabajo. Mucha reunión. Mucha... No sé... A lo largo de todo un curso. Eso no es trabajo de una reunión, ni de un día....

Es un trabajo continuo, y... tratar de que todos tengan una voluntad coincidente, en ese sentido. El que no tiene voluntad de hacer las cosas bien...

E. ¿Cuál sería la participación de la dirección en un proyecto de ese tipo?

D. (Sonríe) Y... ¡Cien por cien!

E. ¿Para trabajar con los docentes o para conseguir que venga alguien a darles...?

D. Las dos cosas... Las dos cosas. Hay facetas que a nosotros... (Hay una interrupción) La dirección tiene que implicarse al cien por cien. Para otras cosas puede ser que necesitemos ayuda del exterior. Sí. Pero...

E. ¿El tiempo que tienen para gestión podría ocuparse para esa actividad? ¿Tendrías que agregar más horas?

D. Más horas. Aquí hay mil alumnos, de tres niveles educativos distintos. No me puedo centrar solo en uno... Que además sólo ocupa 150 alumnos, de los mil que hay aquí.

E. ¿De dónde vienen los alumnos de los otros niveles? ¿De la ESO?

D. Vienen de otras partes. Porque cada especialidad de formación Profesional se imparte en un único centro de la ciudad... Lo que hay aquí no está en otro centro. Y al revés. Entonces tienen que venir aquí.

E. ¿Qué hacen tus alumnos después de cuarto?

D. Cuando hacen bachillerato, se quedan aquí todos. Cuando es una especialidad de Formación Profesional, pues, depende de lo que quieran hacer...

E. ¿Cuántos alumnos hay al final de cuarto?

D. Unos 40

E. ¿Cómo se distribuyen después?

D. Los que hicieron una ESO bien, sin problemas, continúan aquí en el bachillerato. Los que tienen muy claro que quieren hacer una Formación Profesional, depende de lo que quieran hacer, se tienen que mover de aquí, o no.

Dos tercios se va al bachillerato y un tercio sigue Formación Profesional. Más o menos.

E. Todos continúan. El que llega a cuarto, no deja de estudiar...

D. No. Normalmente, no. No... Yo no conozco a ninguno que...

No sé si después... A muchos les pierdes la pista... si triunfaron en lo que continuaron.

(...) Hay una aclaración que ya está arriba, por eso no se transcribe aquí)

En primavera vamos con la Orientadora y les presentamos las opciones que tienen para continuar, y ellos van diciendo sus preferencias. Pero no sé si efectivamente continúan, cuando eligen especialidades de fuera. Por lo que comentan, digo que dos tercios siguen en bachillerato aquí, y un tercio en FP, algunos aquí, pero no todos. Y los certificados que piden no dicen el destino...

E. Seguimos con la ESO. Me decías que en la programación ponen cómo los van a evaluar. ¿Hay forma de saber si se aplica?

D. ¿Si yo controlo a los profesores a ver qué hacen en el aula? ¿Y si evalúan como...?

No. Eso yo no lo sé... Yo confío en lo que ellos dicen.

E. El profesor es independiente de la...

D. Sí. Sí... Aquí la Constitución garantiza la libertad de cátedra.

E. Muy bien. ¿Qué pasa con los resultados de los alumnos insuficientes? En primero, por ejemplo. ¿Hay muchos, pocos? ¿La mitad?

D. ¡No, hombre! ¡No! De 40 tienen que repetir seis o siete.²¹⁵

E. ¿Siempre es igual o depende de la proporción de alumnos de los centros adscriptos?

D. Depende de las hornadas. No siempre es igual. No. No sé de qué depende. Pero no tiene que ver con centros, ni... No sé.

E. Tú me decías que los chicos vienen de dos centros que...

D. Sí. Pero hay veces que viene gente del otro centro, que es maravillosa; y [REDACTED] y [REDACTED] vienen del centro que se supone que es el bueno... Y mira qué desastre... O sea, que...

E. ¿Cuál es tu expectativa con la nueva Orientadora, que tiene una formación diferente al anterior?

D. Espero que continúe haciendo en el departamento, como lo lleva haciendo este mes. Nada más. Porque me parece una persona maravillosa.

E. Me refiero con los alumnos. Me decías que hay alumnos que piensas que podrían repetir...

D. Yo espero que podamos hacer algo, pero no sé si podremos...

E. ¿Todos los años tienes la misma cantidad de repetidos?

D. Sí. Más o menos.

E. ¿Y en segundo, tercero y cuarto?

D. Segundo y primero, más o menos, van igual. Tercero y cuarto ya va reduciéndose el número.

²¹⁵ Para mí. Creo que los alumnos que abandonan porque cumplen 16 no se consideran repetidores y no los cuentan. Me parece inoportuno preguntar. Al revés que en Uruguay.

E. ¿Hay muchos alumnos en el PDC (Programa de Diversificación Curricular)?

D. Como máximo por ley, puede haber diez... Por ejemplo, en tercero, tenemos siete. No es necesario completar los diez. Van los que tienen condiciones. Hay un mínimo de cinco y un máximo de diez.

E. Entonces, de los 40 alumnos de cuarto, entre seis y diez están en un PDC (Programa de Diversificación Curricular), y el resto en dos grupos que tendrán entre 15 y 16 alumnos, cada uno...

D. Sí. Más o menos. Sí...

Al PDC se incorporan en tercero. Si no se incorporan en tercero, ya no pueden incorporarse en cuarto. Y está prohibido pasar del PDC en tercero al curso común en cuarto. Después puede seguir en bachillerato común.

E. ¿Esperas que la perspectiva de la Orientadora disminuya las repeticiones?

D. Sí. Y además se trabaja con otra cosa. Con problemas de afectividad, de relación, de conflictividad social. Quiero decir que el trabajo que haces con estos niños no es solo para que aprendan a sumar, restar, multiplicar y dividir. Sino que se trabajan otro tipo de habilidades, desde el equipo de orientación. Que a veces son tan o más importantes.

E. ¿Eso también se aplica a los que tú decías que no les gusta trabajar y que ya han repetido? Parece un problema de actitud...

D. Sí. Ya está en ello... Y hay profesores que se implican mucho con los niños, mucho.

E. ¿Afecta la forma de programar, la inclusión de las competencias básicas en la LOE?

D. Mucho. Mucho, y además a la forma de evaluar, porque... Lo que pasa es que yo veo un planteamiento... Las competencias básicas, si se analizan en profundidad, son una cuestión importantísima (N. de A. con énfasis). Y la Consellería, de repente, saca una ley, donde dice que hay que evaluar por competencias básicas, y nos dicen que hay ocho, y ya está.

Y yo creo que desde ese punto de vista, el fondo de evaluar por competencias es bueno, pero que desde ese punto de vista, el sistema fue fatal. Porque: primero, cambia sustancialmente todo; y, segundo, no... no puede ser algo que aparece en un papel, que no todo el mundo se lee, siquiera, y que cambie tu forma de evaluar. No sé. Yo creo que hubiese requerido por parte de la Consellería más trabajo de información y de formación al profesorado.

E. En las ediciones posteriores a la LOE, muchos libros de texto relacionan contenidos con competencias básicas.

D. No. Las editoriales lo hacen por una cuestión pura y dura comercial. ¡Eh! No por ningún interés de ellos. Los profesores tienen que elaborar una programación. La programación tiene que ser por competencias básicas. Y como editorial, me facilitas a mí ya una programación hecha.

E. ¿Dices que los profesores hacen una programación que coincide con la de los libros?

D. No tiene porqué coincidirrrrr... pero sí que está basada.

¿Por qué tiene un señor una editorial que hace más de una programación? Las hace. Todas las editoriales te ofrecen su programación.

E. ¿Entonces son las editoriales las que desagregan qué son las competencias básicas?

D. Sííí... No. A ver. Yo como profesor lo tengo que hacer. Tengo dos opciones: o estudiármelo yo, preocuparme yo de saber lo que es, o coger aquello que me dice aquella editorial, que es. ¿No sé si me entiendes lo que te quiero decir?

E. Si viene un profesor y se pone a estudiar competencias básicas, como tú dices, porque tiene acceso a esa formación, y entonces hace una programación desde esa perspectiva, y va a ser distinto del profesor de la misma materia que está en el departamento. ¿Entonces, desde qué nivel tendrían que ponerse a estudiar las competencias básicas? Lo fácil parece ser...

D. No. Pero el mismo departamento no puede hacer una programación distinta. Se tienen que poner de acuerdo. En cómo van a evaluar las competencias básicas en su departamento.

E. ¿Te parece que alguien del equipo directivo debería orientar las competencias básicas? ¿O la Orientadora?

D. El equipo directivo y la orientadora deberían ayudar (N. de A. enfático) a los profesores en ese proceso de cambio de pasar a evaluar por competencias básicas. Fomentar la... Asumir el papel de un coordinador, de un impulsor, de un líder... Pero... Más allá... es imposible.

E. ¿Piensas que los profesores, que son formados específicamente, por ejemplo en Matemática, Lengua, Geografía, podrían pasarse fácilmente a ver su asignatura desde las ocho competencias en vez de desde los temas?

D. Sí. El problema no es ese. El problema no es ese. El problema es... Mmmm... ponerme de acuerdo con los demás para yo determinar que mi alumno en Matemáticas, conmigo está fatal, pero que consideran los demás que la parte de competencia Matemática de las demás asignaturas, está superada, cuando yo que soy el profesor de la asignatura Matemáticas, digo que no. ¿No sé si me entiendes lo que quiero decir?

E. ¿Ves un conflicto entre la libertad de cátedra y la evaluación por competencias básicas?

D. No... No... No. Porque a la hora de evaluar a un alumno en competencias, podemos tener desacuerdos, pero llegamos a un consenso. No imponemos nada.

E. Pero ahí, esa famosa independencia se disuelve un poquito. Porque el profesor es profesor de Matemáticas, no de aprender a aprender, por ejemplo.

D. De aprender a aprender somos todos profesores... (N. de A. con énfasis)

E. Ese es el asunto...

D. Todos. Todos (N. de A. con énfasis)

E. Esa es la pregunta. Yo tengo once profesores...

D. Pero mira... ¿Sabes una cosa? Que al final tú decides si un niño sabe... O sea, si supera una competencia básica o no, pero eso no se refleja nunca en un boletín de calificaciones que tenga valor oficial. En un boletín de calificaciones, el alumno no está valorado por competencias básicas. Está valorado por nota: de Lengua, de Mate, de Sociales,...

E. ¿Porque eso es lo que pide la ley?

D. ¡Claro! (con una risa)

E. Entonces te tengo que pedir una opinión: si esa definición de competencias básicas que aparece en la ley es discurso, o efectivamente es un intento de cambio de la educación...

D. Pero es un intento de cambio de la educación, que yo no digo que no pueda funcionar, y que sea estu-pendo; pero, que ya te digo... Muy mal planteada.

Escrito en un papel de repente y aquí llegamos: "Hay que evaluar por competencias, que lo dice la LOE". "¿Y qué es eso?" El que se leyó la LOE.

Sabes... Es un cambio tan grande, en la manera de trabajar, que no se puede simplemente pensar que lo plasmo en un papel y funciona.

E. Si tuvieras que abordar esto... ¿Por dónde empezarías?

D. Habrá que pedir ayuda a los centros de formación de profesorado. Y nos tendrán que venir a explicar qué es eso de evaluar por competencias básicas. Alguien tendrá que venir a decirnos qué es.

E. ¿Piensas que si se juntaran todos los profesores de acá y leyera la ley, y algunos criterios que apare-cen allí, podrían sentarse y hacer una definición de las competencias para el centro?

D. Sí. (N. de A. con énfasis) Sí.

E. ¿Ellos?

D. Sííí. Pero ya te digo, no impide eso que los demás digan que la competencia matemática es estupe-da, no le aprueba la asignatura... Entonces...

E. Entonces, sin importar lo que digan las leyes sucesivas, la forma de enseñar y lo que se enseña, es siempre lo mismo.

D: No. ¡Aah, sí, hombre! ¿Que le vas a enseñar a los niños de ahora igual que a los de hace 40 años? ¡No! (se ríe)

E. No 40 años.

D. No. Hace 20... No es lo mismo. Los niños de ahora, y las nuevas tecnologías irrumpen, que nos atro-pellan en educación, y... ¡No! La forma de enseñar no es la misma. ¡Qué va!

E. ¿Y la forma de evaluar?

D. La forma de evaluar, al final, se transcribe en poner 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10. Al final tienes que saber multiplicar, tienes que saber, restar, tienes que saber dividir. Pero cómo llegas, sin saber multiplicar... (Hay una interrupción)

(La entrevistada parece incómoda "No me preguntes mucho más de competencias básicas. ¿Eh?")

E. Te iba a preguntar de otra cosa. Cuando fuiste jefa de estudios en otro lado. ¿No? ¿Es diferente lo que hacías como jefa de estudios de lo que haces ahora como directora? La pregunta la hago porque he visto que tienes mucho relacionamiento con profesores.

D. Eeee... Como directora... Cuando era jefa de estudios, no hacía nada de directora. Ahora de directora, sí que haces muchas veces de jefe de estudios...

A ver... R... Se supone que este es un edificio muy grande, con muchas goteras, en cuanto a mantenimiento. Hay que ocuparse de aquello y de allí. Hoy hay algunos hombres arreglando el tejado. Hay que poner... Eso es competencia del director. Entonces toda esa cuestión de llevar el mantenimiento, a mí me la lleva R., y yo le ayudo a él en la jefatura. Pero eso es algo... Los cargos tienen unas funciones definidas por ley: tú, éstas; tú, éstas; tú éstas; tú éstas. Pero bueno, después cada uno nos adaptamos entre nosotros cinco, con arreglo a lo que mejor sabemos hacer.

E. También he visto que la función de dirección está asociada a una cantidad de horas por semana...

D. Pues bueno, sí. No sé ni cuántas son.

E. ¿Piensas que a todos los institutos les pasa igual?

D. Síííí... Porque yo... No solo pienso. Es que además tengo contacto con mis compañeros y sé que es así.

E. ¿Vale la pena un cargo de gestión?

N. Es que... A ver... Es que todo no se puede mirar por las horas que tú hagas, o el dinero de más que dispongas porque cobres un complemento de dirección. Hay otras inquietudes... Si lo hiciéramos todos movidos por el número de horas que voy a trabajar o el dinero que voy a cobrar, habría cosas que no haría nadie. Tienes la esperanza de que el centro... Le quieres al centro. Crees que puedes hacer cosas para que mejore. Y hay otras motivaciones. Si no,...

E. Lo más satisfactorio y lo más frustrante en este cargo de dirección

D. Lo más frustrante, la disciplina y no poder hacer cosas por algunos niños que quisieras sacar adelante y no puedes. Porque al final es nuestra función. Y lo más satisfactorio, lo mismo, pero lo contrario. Cuando consigues... Un solo niño que entró en una situación malísima, poder solucionar su vida, o poder re-encauzarlo a estudiar, o... Se va de aquí con el título, y te lo agradece... Eso es lo mejor.

E. Un comentario que quieras hacer de algo que olvidé preguntar y vale la pena...

D. No. La sensación de que no eres capaz, desde la dirección, o por lo menos en la dirección de un centro tan grande, de hacer nada bien. A ver. No, nada bien. No quiero decir que las cosas que hagamos estén mal. De no ser capaz de llegar a todo lo que quieres hacer. Por la dimensión. Por la diferencia de los niveles.

Tendría que tener alumnado de un solo nivel, a lo mejor, para que pudieses trabajar. De lo que te tienes que preocupar, con un alumno de Formación Profesional... No habrás visto en estos días, que los alumnos de Formación Profesional den problemas de disciplina... Pero son alumnos a los que hay que buscarles dotaciones de material, convenios con empresas, salidas laborales, etcétera. Y los alumnos de la ESO, dan muchos más problemas de disciplina. Entonces yo creo que tendría que haber mejor: primero, creo que no debería haber centros tan grandes, físicamente, hablo – este centro tiene una estructura de 12.000 m², contruidos, ocho mil y pico –; y, después, al haber alumnos de niveles educativos tan distintos, tan dispares, y con tantas... con necesidades tan distintas.

Tú imagínate, si yo no tuviese la ESO, el tiempo que yo pierdo con niños pequeños aquí, poniendo orden, etcétera, etcétera. Podría dedicarme a... A veces tengo la sensación de que la Formación Profesional la tengo abandonada por... por esas cuestiones.

E. Tú piensas que la organización de los centros debería ser especializada.

D. Sí.

E. Por un lado la ESO, por un lado bachillerato y por otro la Formación Profesional. ¿Eso mejoraría...?

D. Un abogado, y yo digo por mi formación, no conocerás un buen abogado que se dedique a todas las ramas del derecho. El que es buen abogado está especializado. Pues esto es igual.

De hecho, la Consellería está creando unos centros. Hay uno por cada capital de provincia. Falta Lugo, que no tiene. Que se llaman CIFP: Centro Integrado de Formación Profesional. Solo hay formación profesional. Cuando vas a hablar a las reuniones y ves a los directores de esos centros, son otro mundo.

E. La ESO absorbe mucho esfuerzo personal. ¿Bachillerato también?

D. No. Bachillerato no.

E. O sea, que el problema es la ESO. ¿Cuántos profesores tienes en la ESO?

D. Son de ESO y bachillerato. Hay 35.

E. O sea que si sacas la ESO y el bachillerato y esos 35 profesores, te quedan 65 ó 70 para Formación Profesional...

D. Sí... y sobre 700 alumnos.

E. ¿Te disminuiría el presupuesto?

D. Muy poco. Muy poco. Muy poco, porque la parte más grande del presupuesto se la lleva la Formación Profesional.

No sé si lo oíste hablar a R del presupuesto que tiene él. Quiero decir que él tiene sobre 60.000 euros y yo tengo 400.000. ¿Qué me podrían quitar a mí? ¿Los 60.000 euros que tiene él para la ESO y el BAC? ¿Ves la diferencia?

E. Entonces piensas que se hizo al revés, meter de todo en todos los centros. Pero lo mejor sería la especialización.

D. Sí, porque a [REDACTED] le pasa al revés. Tiene un ciclo o dos de Formación Profesional, y su especialidad es la ESO y el bachillerato. Y la Formación Profesional para ellos es la gran desconocida. Nadie... Yo no sé qué te habrá dicho él, que estuviste con él – además es un amigo mío -, pero casi nadie está de acuerdo con esta mezcla. ¿Eh?

E. ¿Tienes una opinión sobre por qué esta mezcla?

D. No. No tengo ni idea.

E. ¿Es pensando en la educación o una forma de gestión pública?

D. Nunca lo vi de esa manera. No lo sé. Porque es una mezcla que yo encontré. Vino impuesta con este sistema y no sé...cuál fue la finalidad.

E. ¿Algún comentario más?

D. No. (E. Esta entrevista es como sacarse una muela...) No. Es peor.

9.2.6 Entrevista a la dirección del IES 6

18 de noviembre de 2010.

Primera parte

E. Cuenta cómo te hiciste docente.

D. Mi especialidad es Inglés. Llegué a ser profesora de Inglés un poco de familia. Mi madre era americana. Yo de hecho nací en Estados Unidos. Mi madre era profesora de Inglés. Teníamos una academia de Inglés. Entonces, por tradición acabé haciendo Filología Inglesa. Ya un poco porque fue lo que viví toda mi vida en casa y también hay que ser un poco práctico en la vida. Y en aquel momento era cuando estaba empezando a resurgir por aquí el Inglés, había muy poca gente especializada en Inglés. Yo sabía que era una carrera que ibas a acabar y a tener trabajo. Ya de hecho seguía con la academia, también. Esa es mi especialidad. Cuando llegué a la universidad ya tenía los títulos de Cambridge, tenía el de Trinity, tenía la Escuela de Idiomas. O sea, me era cómoda. Una carrera que me era fácil. Con respecto a la dirección caí un poco...

E. Disculpa. O sea que tú dedicada a la educación tenés...

D. Pues yo empecé a dar clases de Inglés en la academia de mi madre cuando tenía 14 años. Ya llevo toda la vida enseñando. Además enseñando en todos los niveles. Porque en la academia teníamos niños desde tres años hasta..., pues gente universitaria. Tenía incluso algún médico, que era cuando empezaban a precisar tener Inglés para poder leer los libros científicos.

E. Vamos a enfocarnos en la dirección, entonces.

D. Entonces ya te digo toooda la vida, y pasé por todo tipo de edades. O sea, sé lo que es enseñarle Inglés a un niño de tres años. Sé lo que es enseñar Inglés en la Formación Profesional, porque yo estuve en Formación Profesional antes que en el instituto. Sé lo que es enseñarles Inglés a los universitarios. Incluso alguno de los compañeros que tengo ahora aquí en el departamento, fue alumna mía toda la vida en la academia, la ayudé a preparar las oposiciones. O sea, son muchos años. Mucho, muchos años ya dedicada a la enseñanza del Inglés.

Con respecto a dirección, pues no en este centro, sino en otro centro que yo estuve anteriormente, centro de formación profesional. Fui ahí de casualidad, como profesora, porque escogí esa plaza. Fui para allí, y se quedaron sin dirección. Entonces, en aquel momento, la Administración me propuso a mí, y la cogí. En aquel momento yo tenía 26 años, cuando fui por primera vez directora. Un centro mayoritariamente masculino, ya que era de Formación Profesional, y las especialidades más fuertes eran Electricidad, Automoción, Frío Industrial. O sea, que tanto entre el alumnado como entre el profesorado, nosotras las mujeres éramos una minoría... Bueno,... me pareció que era una experiencia interesante. La juventud también es un poco osada. Normalmente no piensas tanto. Ahí estuve tres años de directora. Y cuando acabé el tercer año de dirección, salió en la Administración que querían hacer un cuerpo específico de directores. Y sacaron un curso que duraba un año. Hice ese curso, para función directiva. Después quedó en nada, eso del cuerpo de directores. Y bueno, ahí quedó. Hice el curso, después me fui a otro centro de formación profesional, pero ya de un perfil totalmente distinto. Un instituto donde lo fuerte era la Informática, lo Administrativo. Donde ya no había la Formación Profesional de talleres, sino la más de oficina. Y ese centro coincide al otro extremo de Lugo. Y nosotros decidimos...

E. ¿También como directiva?

D. No, como profesora. Ahí fui como profesora... Entonces decidimos pedir traslado para este instituto, tanto mi marido como yo, por cercanía. En aquel momento nosotros no vivíamos donde vivimos ahora, sino donde está la estación de autobuses. A dos minutos. Pedimos aquí, y de... Hubo un pequeño problema a los dos años de estar nosotros aquí, con la dirección que había. Dimitieron todos. Hubo un enfrentamiento con la Administración. Entonces, en aquel momento, solo podíamos ser directores los que tuviéramos el curso de función directiva. Si excluíamos a todos los que ya se iban, del equipo directivo, al actual alcalde, que también tenía el curso – había que excluirlo porque fuera elegido como alcalde -, a otro señor que se jubilaba ese año, quedábamos mi marido y yo.

Mi marido tenía el curso, pero no tenía experiencia. Y yo, como tenía el curso, más tres años de experiencia, me obligaron a ser directora. Y de esto hace 12 años.

Al principio fue bastante duro, porque en este centro es un centro con muchísima antigüedad. Un poco “carca”. Un poco así... No sé cómo explicarte... Que es difícil... No se ha dado mucho a los cambios... Entonces estaban muy acostumbrados a que siempre fuera un hombre director – quizás porque le quedaba eso de [REDACTED] -; entonces, yo fui la primera mujer directora, [REDACTED]. Y encima una persona que era recién llegada. O sea, en aquel momento yo era de las más jóvenes del claustro. Aún sigo siendo ahora, porque aquí es un claustro muy envejecido. Y bueno, fue un añooo al principio muy duro, porqueeee... es un centro muy poco abierto a cambios. Y bue... Pero bueno, pasado ese curso, después por una cuestión u otra, cada año fui renovando, ya te digo. Y hasta ahora, que llevo doce años. Y esa es mi trayectoria como dirección... Ya bastante larga, y pasando por bastantes etapas.

E. La primera vez fue por designación...

D. Sí.

E. Y después entraste en el procedimiento este de elecciones...

D. Sí.

E. La gestión actual, por ejemplo, es...

D. Es por elección.

E. A partir del Consejo...

D. Aquí siempre hay un acuerdo. La primera vez fue por la Administración, y la segunda y todas las otras veces... Aquí hay una tradición, en este instituto - que no es obligatorio hacerlo – porque quien escoge en realidad, hasta ahora, era el Consejo Escolar, no el claustro... Pero la gente que va para director se somete a un voto del claustro. Es algo... Se hace aquí como algo excepcional, por tradición. Entonces, yo siempre tuve una candidatura, al lado. No iba yo sola. Siempre había alguno que se enfrentaba a mí. Entonces yo siempre... ¿Qué pasaba? Que siempre la gente que se enfrentaba a mí, que presentaba candidatura conmigo, era gente que no tenía tanta experiencia. Por años de experiencia, antigüedad, y demás,... Por títulos, publicaciones, y eso... Te dan puntos. Yo, por ejemplo, en la última reelección le llevaba a la persona que se presentaba, como 12 puntos de ventaja. Entonces yo no tendría por qué someterme al claustro. Pero sí que nos sometimos, digo yo, porque siempre llevaba el mismo equipo, siempre trabajé con el mismo equipo, desde que entramos. Entonces... yo me sometía al claustro con una condición: que si el claustro no me apoyaba, yo retiraba mi candidatura, para que pudiera ser la otra persona. Porque si no, administrativamente era imposible, porque yo le ganaba por mucha diferencia en los demás puntos. Entonces siempre nos sometimos al claustro. Vamos, me sometía yo, porque es a la

persona que votaban. Es a la cabeza, no a todos los demás, pero... También había una cosa, que todo el mundo sabía siempre quién iba en el equipo directivo, conmigo. Que somos los que empezamos desde el principio. ¿No?

E. Aclara un poquito. O sea, que el que se postula es el director...

D. Siempre

E. Y los demás saben o no saben quién es el equipo.

D. Exacto. De hecho, la otra candidatura que se presentaba, la única que se presentaba era ella. Era una chica... Y era ella. Pero nadie... Se rumoreaba quién pudiera ir con ella, pero nadie sabía quién es el equipo. Porque el equipo directivo lo elige después el director. Una vez que es elegido, que el director es elegido, el propio director elige su equipo.

E. O sea, que anticipadamente no lo dicen.

D. No tienen porqué. No tienen porqué.

En mi caso era muy claro porque una de las condiciones que puse siempre era seguir con mi equipo. Por eso cuando ayer o anteayer decías que estábamos muy dividido el trabajo, muy organizados, es que son muchos años trabajando juntos. Entonces ya, quieras o no, ya más que compañeros, somos muy amigos, entre nosotros. Hay mucha confianza y...

E. Ahora, ese equipo directivo... ¿Nadie se retiró en el camino?

D. En el camino se retiró... Pues la jefa de estudios no entró con nosotros. Hace siete años que está con nosotros. Porque anteriormente estaba un chico que siempre anda por aquí, ■■■■, que era muy amigo mío, de toda la vida – hicimos toda la carrera juntos y demás -, pero se metió en política... Entonces, no le era compatible el cargo con su función política. Entonces fue el único cambio que hubo... Fue ahí, el de P. Pero P. ya lleva con nosotros siete años. O sea, que...

E. ¿Y A?

D. A desde hace doce años y ■■■■ también. Entraron conmigo y seguimos. Y ahora, en un principio, nos vamos todos. Yo, por lo menos, me voy. Y ellos, en un principio, es fácil que también... Aunque a mí no me importaría nada que siguieran con otro director. ¿No?

E. ¿Alguno se está jubilando?

D. ■■■■ se jubila.

E. Pero los demás siguen trabajando acá...

D. Sí, sí, sí, sí, sí... Los demás siguen. Ahora, ya digo, en un principio, a ellos tampoco les apetece seguir. A lo mejor de aquí a junio, pues, cambian.

E. Cuando tú tomaste el cargo por primera vez... ¿Se renovó totalmente el equipo directivo?

D. Todo. Sí, totalmente.

E. Y ahora, con la experiencia que tú tienes... ¿Piensas que tendría algún efecto que cambie el cien por ciento del equipo directivo, con gente que puede no tener conocimiento práctico?

D. Bueno, de hecho, los que estábamos ahí... Mi marido no tenía; [REDACTED] sí... Los demás todos tenían experiencias en equipos directivos. Incluso [REDACTED] como director. [REDACTED] fue director y [REDACTED] también. Director accidental, pero director, también, de este centro.

En aquel momento necesitábamos cambiar a todos los miembros porque tuvieron un enfrentamiento muy duro con la Administración. Una visión muy distinta (N. de A. marcando estas palabras) de la que tenemos nosotros de la Administración. Porque ellos tienen el concepto de que cuando hablan de Administración, son los que están fuera. Nosotros, cuando hablamos de Administración, nos incluimos nosotros. De acuerdo que nosotros administramos esta pequeña isleta, pero nosotros somos parte de la Administración. Nos guste o no nos guste.

E. De acá para adelante, entonces...

D. Tenemos que, queramos o no, llevarnos bien y tratar de trabajar todos, igual.

Entonces en aquel momento se necesitaba cambiar totalmente. Había que hacer un corte total (N. de A. con énfasis) y empezar de nuevo.

E. ¿Cuál es tu percepción de que en este momento se haga una renovación del cien por ciento y con gente sin experiencia...?

D. No. En este momento no tendrían por qué cambiarse todos. En ese sentido, creo que habría mucha gente de mi equipo que sería muy válida para el equipo siguiente. Ellos no quieren seguir, un poco por lealtad hacia mi persona. Pero yo siempre les comento que a mí no me importa que sigan con otra persona; y, creo a esa gente que entre le vendría muy bien continuar con alguno de los que están conmigo, que les podrían ayudar en muchas, muchas cosas que llevamos hechas en estos doce años.

E. ¿Lo más satisfactorio y lo más frustrante del cargo?

D. Pues mira, la experiencia más satisfactoria es ver cómo cambia tu instituto. Llega un momento en que el instituto pasa a ser parte de tu vida. Lo ves no como un lugar de trabajo, sino como algo que tú estás casi moldeando. Entonces, eso es lo más satisfactorio. Vuelves la vista atrás, doce años para atrás, y pues... Puedes ver todo lo que fuiste haciendo, que según a nuestro parecer, es positivo. Lo que cambió el instituto, porque, bueno, se dio un ritmo distinto al instituto. Incluso, estéticamente se cambió mucho... Entonces, eso es lo más satisfactorio: el hecho de que trabajaste para cambiarlo, conseguimos cambiarlo; y pasas a tenerle un cariño, pues, muy especial. A esto. ¿No?

Lo más frustrante... pues fue el primer año que estuvimos en la dirección. La actitud de algunos de nuestros compañeros. Porque algún compañero tomó una actitud... realmente kafkiana. Porque es unas situaciones que hoy las vives y dices: "Bueno, eso no pude vivirlo yo. No lo pude vivir". Eso es lo peor. También tengo que decir que en ese momento, que había un grupo de profesores con unas actitudes realmente extrañas, y que te llegaron a molestar, te llegaron a hacer daño... También descubriste una serie de compañeros, con los que no tenías casi trato, y viste que eran una gente excelente. Entonces... quizás sea eso...

Fin de la primera parte

Segunda parte

D. El alumnado que recibimos nosotros – debido a la ubicación del centro, [REDACTED] -, entonces recibimos normalmente alumnado de clase media alta. La mayoría de ella. Después hay un pequeño porcentaje que es gente que viene transportada – que son en total 57 alumnos, que son los que vienen transportados, en todo el instituto – que esos vienen de un colegio de las afueras y coge una zona rural. Y se nota mucho la diferencia. Entre esos poquitos alumnos que recibimos de la zona rural, de un colegio de la periferia, y el otro tipo de alumnado, que son los del centro.

Nosotros tenemos como centro adscrito el [REDACTED], que está ahí en [REDACTED], y el colegio de [REDACTED], que es del que vienen transportados. Es un colegio pequeño, con poco alumnado, por eso vienen tan poquitos, porque son 57 alumnos entre primero y cuarto de la ESO. O sea,... Pero se nota mucho la diferencia en el nivel. También es lógico. Los del [REDACTED] son niños, sobre todo, niños de aquí [REDACTED], donde sus padres, pues es una clase media más bien alta. Muchos de ellos fueron a clases particulares. Fueron a clases de Inglés. Los padres pueden estudiar con ellos, pues tienen un nivel cultural más bien alto. En cambio los del colegio de [REDACTED], pues son niños que viven en el ámbito rural. Muchos padres apenas leen y escriben. Entonces no tienen las mismas oportunidades unos que otros.

E. ¿Cuánto hay de distancia de aquí a esa zona?

D. ¿De aquí al colegio de [REDACTED]?

E. Sí. ¿El transporte cuánto les lleva?

D. Depende. Porque van parando por varios sitios. Al propio colegio de [REDACTED] les lleva diez minutos, un cuarto de hora. Pero, cuando se meten ya por los pueblos a coger los niños, hay alguno que lleva una hora viajando. Los viene cogiendo desde las ocho menos cuartos, para estar aquí a las nueve menos cuartos, o así.

Y en bachillerato, recibimos también – que aumenta mucho el alumnado – alumnos de los colegios religiosos, como los [REDACTED], que también son niños que viven en esta zona. Eso es el tipo de alumnado que tenemos.

E. Vi que tienes cuatro grupos en la ESO...

D. De primero y segundo. Tres de tercero y cuarto. Después, seis de primero de BAC, cinco de segundo de BAC.

E. ¿Ese número de grupos es por la cantidad de alumnos que tú tienes aquí mismo en el BAC, o siempre tienes seis y cinco en el BAC, y cuatro y tres en la ESO?

D. No. Fue cambiando. El año pasado, teníamos tres en primero, tres en segundo, cuatro en tercero, cuatro en cuarto; y seis en primero de BAC y seis en segundo de BAC. Y este año hubo que ajustar al revés, porque pasa que teníamos muchos alumnos pequeñitos, los de primero y segundo; y, menos en tercero y cuarto. En cambio, en bachillerato, en segundo de BAC teníamos menos que en primero de BAC. Entonces tienes que irlo ajustando según la matrícula.

E. ¿Los cupos en la ESO cómo están: llenos, hay lugar?

D. Sí. Llenos. Nuestros alumnos en casi todas las aulas son entre 25 y 30...

E. En la ESO...

D. Son 30

E. ¿Y tercero y cuarto puede ser que haya menos?

D. No. En este momento hay 33.

E. O sea, el cupo es 30.

D. Sí. Y puede haber un aula que haya 26 ó 27, pero una aula suelta. Lo normal es que esté todo completo.

E. ¿El cupo es 30 y además los repetidores?

D. Sí. De hecho hay alguna clase que llegan cerca de los 40.

E. ¿Cuántos repetidores tienes en la ESO? Por ejemplo, en primero.

D. Bueno, mira...

E. En primero, habitualmente...

D. No. No es siempre igual. Te cambia mucho.

E. ¿Qué hace la diferencia?

D. Pues... yo no sé. Pero de promoción a promoción cambia. Por ejemplo, los que en este momento están en tercero de la ESO, quedaron muchos repitiendo segundo, y ya repitieran muchos primero. Fue una promoción tremendamente mala. Me acuerdo que en ese... Ahí se... vinieron repitiendo como 15 personas o así. En cambio, el año pasado, los de primero de la ESO eran bastante buenos, pasaron prácticamente todos para segundo, por eso hubo que aumentar un segundo. ¿Y qué repetirían? Cinco o seis. O sea, que depende un poco de los años. Según la formación que traigan. Según lo tranquilos que sean los niños. Entonces, ahí depende... Lo normal es entre cinco y seis. Aquéllos que fueron 15, me parece que era, es una cosa anormal.

E. ¿Sí? ¿Cinco o seis en como 120 alumnos?

D. Sí, sí.

E. Eso que tú dices que pasó por casualidad. Ese extremo. ¿Tú se lo atribuirías a que haya más alumnos o menos alumnos de algún centro en particular?

D. No. Había más o menos igual. Pero lo que era curioso... que tanto de un centro como del otro, traían un nivel bastante inferior al de otros años. Bastante inferior. Yo no sé si es que cambiaron algún profesor en el otro centro. Yo eso no lo sé. Que fue una cosa excepcional. Un año realmente sor... Una promoción realmente sorprendente. Y que lo vamos viendo según van subiendo. O sea, que no mejoran.

E. Los padres. ¿Participan en las actividades que convoca el centro, o simplemente tú perciben que apoyan a los hijos y se desentienden de la vida escolar en lo que es la institución?

D. Vamos a ver. Nosotros como institución los convocamos una o dos veces al año. Los padres de los niños pequeños vienen casi todos. Según van aumentando los cursos, participan menos. Pero, vamos: en general, tú siempre que llamas a un padre sabes que al día siguiente lo tienes aquí. O sea que tampoco es... No participan tanto porque consideran que, a veces, cuando el niño es mayor, él ya no quiere que venga su padre. Considera que ya es grande. Ronda los 18 años.

E. ¿Cómo te resultan esas convocatorias que haces dos veces al año?

D. Esas convocatorias que hacemos son, a principio de curso, para que conozcan profesores y tutores y demás. Y después, hacia final de curso, para saber la hora para reservar matrícula para el año que viene. Saber qué materias van a elegir. Cómo va a funcionar el curso siguiente.

E. Cuando hablamos de que vienen... ¿En primero cuántos vienen?

D. El 90%... Sí, sí... Vienen tranquilamente el 90%. No participan tanto con las actividades de la ANPA. Ahí participan mucho menos.

E. Háblame de tu plantel docente, o sea, el claustro.

D. O sea, aquí nuestro equipo docente, son gente con muchos años de experiencia. Y casi todos próximos a jubilarse. Venir para este instituto, supone tener muchos puntos acumulados, muchos, para que puedas optar por una plaza aquí. Entonces, cuando consiguen llegar aquí, a Lugo, al [REDACTED], pues suelen ser gente de cincuenta o más. Porque antes no tienen suficientes puntos como para llegar. Eso tiene dos contraposiciones. Por un lado, muchísima experiencia, lo cual es bueno, porque es gente que lleva muchos años trabajando, muchos años de docente. Pero, por otra parte, también, el exceso de edad. Que hace que la diferencia entre el alumno al que le das clase y el profesor, pues sea muy grande... la diferencia de edad. Y a veces, pues, hay pequeños roces pues los niños de año a año van cambiando, van evolucionando; y el profesorado se queda un poco encasillado en lo que era él más joven. Pues esa es la característica que suelen tener...

Hay excepciones. Por ejemplo, en el departamento de Gallego son todos muy jóvenes. Porque el Gallego fue una asignatura que fue puesta muy tarde. Entonces, ahí sí, que la persona mayor quizás tiene 52 años. Todos los demás, para abajo. E inglés, casi igual. Pero son... O en Alemán. En Alemán nosotros tenemos una profesora que tiene 30 años. Pero eso es la excepción. Lo normal es que el claustro sea un claustro de 50 años para arriba. Y que ya vengan con el objetivo de quedarse aquí hasta la jubilación.

E. ¿Cómo influye eso a la hora de los criterios de evaluación?

D. No. Eso no tienes mucha diferencia entre los más jóvenes y los más viejos. Los criterios de evaluación se hacen por departamentos, según las materias. Y normalmente, que conste que se suele llegar a muy buen acuerdo porque, la gente que es más joven puede que traiga unas ideas más innovadoras, pero la gente mayor tiene muchísima experiencia. Entonces sabe, casi antes de entrar a un grupo, qué es lo más difícil; qué es lo más fácil; dónde van a fallar. Estás esperando que te pregunten eso que sabes que no te entendieron. Entonces hay bastante buen acuerdo, sin problemas. No hay...

E. Casos de alumnos que tengan dificultades especiales. Hay patologías que son evidentes, pero después está el tema del individuo que no le agarra bien, que puede ser por causa de sus propios antecedentes como mal estudiante. No sé. Y también está el caso de las adaptaciones curriculares que se hacen en casos particulares. ¿Cómo se maneja? ¿Quién lo maneja? ¿Quién lo propone?

D. Eso quien lo lleva es el departamento de Orientación. Es el que hace el estudio de los alumnos y mira si es que el alumno no evoluciona bien porque no quiere, o no funciona bien porque no puede. Que es distinto. El que no puede del que no quiere. Pues la verdad que si sigue el ritmo de la clase normal, tratando de fijarnos un poco en él, y exigiéndole que tiene que rendir. El que no puede es el que recibe ayuda. Para eso tenemos dos profesoras. Para... simplemente dos profesoras de pedagogía terapéutica. Que su misión es encargarse de los niños de educación "especial", entre comillas. Ellas tienen los niños que aunque quieran, no pueden. Y, aparte de eso, también tenemos dos cursos. Porque lo de la pedagogía terapéutica trabajan con primero y segundo de la ESO. En tercero y cuarto, ya no trabajan con ellos, sino que tienen cursos específicos para esos niños. Con un programa distinto. Con unos profesores dedicados casi cien por cien a ellos. Y que es mucho más fácil para sacar el título de secundaria.

E. ¿Esas profesoras de PT trabajan adentro, o afuera del aula, o es flexible?

D. Parte. Por ejemplo, si un niño necesita refuerzo en Matemáticas, una hora va afuera, con la profesora sola; y a lo mejor, las otras dos horas, dentro. Se va haciendo un mixture. En esa educación. Porque qué pasa, el niño no puede dar menos que dan los otros. Tiene que ir al mismo ritmo que el grupo. Entonces la hora que se lo saca del grupo es para poder contestar todas sus dudas, explicarle más despacio y tal. Y las horas que está adentro, la profesora de PT está sentada al lado de él, y a la vez que va explicando la titular, pues ella va subsanando los errores que tenga el niño. O sea, que se hace mixto.

E. ¿Cómo se siente el profesor que tiene otro profesor adentro de su salón?

D. De eso tenemos un poco de todo Hay profesores que no quieren. Que no quieren que le entre otro compañero dentro del aula. Porque le molesta. Porque, no obstante que esa persona está con el niño explicándole, hace que tú vayas a un ritmo más lento. Porque tienes que darle tiempo a que ella también vaya con el otro. Ahora, de esos profesores, yo estoy pensando, conozco a uno, de todos los que estamos aquí. Todos los demás, bueno, se van adaptando. Claro influye un poco en el grupo general. En que va un poco más lento que un grupo que no tiene ningún tipo de... ningún niño de esas características.

E. Me decías que los alumnos que tienen ese tipo de apoyo, de todos modos tienen que alcanzar el mismo nivel que los otros...

D. Sí...

E. ¿Lo evalúan igual?

D. No. Se hace una pequeña adaptación curricular. En la adaptación curricular él tiene que darlo todo (N. de A. con énfasis) el programa, pero pidiendo unos objetivos mínimos. Lo que son mínimos para los otros, para ellos son máximos. Entonces hay una adaptación con ese tipo de niños. Si no, nunca aprobarían.

E. ¿El caso de los PDC (Programa de Diversificación Curricular) quién lo decide?

D. En el caso del PDC lo que se hace es un estudio por parte de la Orientación. En esos PDC lo que puede haber como máximo es diez alumnos. Uno de tercero, otro de cuarto. Entonces la Orientación hace, en el caso de los PDC, pues hace un estudio de los niños, cuando llegan a tercero de la ESO, que es para ver los que tienen dificultades para hacer un tercero y un cuarto de la ESO normal. Se miran. Siempre nosotros tenemos diez. A lo mejor, tenemos veinte propuestas. Se hace el estudio, a ver, y se van poniendo graduales. Aquellos con más necesidad y aquellos que tienen menos. Después, hay que hablar con los padres y explicarles en qué consiste esto, porque ya en su título de secundaria va a apare-

cer que lleva el título de secundaria por un Programa de Diversificación Curricular. Entonces hay que explicarles a los padres que el título es igual. Te dejan matricularse en el bachillerato. El título es igual, pero que, claro, es y no es igual. Es igual en el sentido que tiene las mismas vías abiertas para seguir. Pero no es igual, en el sentido de que cualquier persona que coja ese título, ve que no lo sacaste por la forma ordinaria, sino por el PDC. Entonces se habla a los padres, se les explica todo y además tienen que firmar una autorización. Si ellos no están de acuerdo, no podemos meter a esos niños en el PDC. O sea, que primero los analizamos a ellos, después a los padres; y, por último, se manda todo esto a inspección, para que lo permita inspección. Y nosotros tener el personal necesario para esos grupos.

E. Algunos alumnos cuando vienen del colegio ya traen antecedentes de problemas. ¿Aparecen casos nuevos en secundaria?

D. Muchos. Muchos. Normalmente con esa coordinación que se hace con los dos centros adscriptos. Los otros que vienen de otros centros, no podemos estar coordinando con todo Lugo. A pesar de esa coordinación que se hace con los centros, siempre nos encontramos con bastantes alumnos que no tienen, no se descubrió, esa deficiencia. Después miras y ves que esos alumnos fueron aprobando la primaria raspadísimo. Poco a poco. Ves que son niños muy trabajadores, pero con muy poca capacidad. Pero sí. Sí que se descubren

E. ¿Quién los descubre?

D. El profesorado. Lo que se hace a principio de curso, cuando lleva un mes, más o menos, todos los profesores hacen una evaluación inicial a los alumnos. Y después se reúnen, los profesores de ese grupo, y se mira, en esa evaluación inicial, si dan el mínimo (N. de A. enfático) para poder seguir la clase o no. Y ahí es donde los descubrimos, ya.

El tipo de alumnado tenemos de dos grupos. Uno que tiene problemas y que son evidentes. O sea, simplemente ves al alumno y ya ves que ese niño no tiene las capacidades necesarias para hacer un curso de la ESO. Pero hay muchos (N. de A. enfático) de los que aparentemente son niños “cortitos”, que cuando se cambian - porque a veces los padres acaban por llevarlos a otros centros, porque no quieren que los niños vayan a apoyo y demás - y en otros centros van bien. Es verdad que aquí... ¿Qué pasa? La gran mayoría de los alumnos son del [REDACTED] o de algún centro concertado, que los mandan aquí, de aquí [REDACTED] de Lugo. Con un nivel cultural alto, donde el niño ya trae solo de su familia un nivel muy superior a otros. Entonces qué hace. Hace que el nivel de la clase sea superior al de otros centros, donde la gran mayoría son como estos niños que tenemos nosotros en minorías. Entonces sí que se nota.

E. ¿Sugiere eso que el plantel docente ha establecido un nivel para el centro, y no está dispuesto a bajarlo?

D. No. Se bajó mucho. Cada año vamos bajando porque vamos adaptándonos. El problema no es que se establezca un nivel para el centro. Es verdad que los profesores de aquí, como son gente mayor y demás, vienen acostumbrados a que el nivel de hace años era muy superior al de ahora. Pero no es tanto así, que se van adaptando... Pero tú te adaptas a la mayoría de los alumnos. Y la mayoría de los alumnos, de nuestros alumnos, traen un nivel superior al que pueden tener otros alumnos que van a dar a otros centros de la periferia.

E. ¿Cómo les fue con la Prueba Diagnóstica?

D. La Prueba Diagnóstica se hizo de dos competencias: lingüística y matemática. En la lingüística estamos por encima de la media. No estamos por mucho, pero estamos por encima de la media. Y en la matemática, un poquito por debajo de la media. Y se encontró cuál fue la explicación. Y era que aquí, también a lo mejor debido a la edad del profesorado, las matemáticas son muy clásicas a la hora de explicar. Entonces el niño...sí, a lo mejor, es capaz de hacer... de hallarte la superficie de un cuadrado, pero si tú lo que le dices es "que voy a hacer una casita, que tiene tanto de largo, tanto de ancho..." Con tanta cosa antes, y no le dices: "Hazme el cuadrado, la superficie de un cuadrado que mide diez por diez", no son capaces. O sea, el problema era, un poco, fallo de la metodología empleada a la hora de dar clase de matemáticas. Tengo que decir que según llegó esto, automáticamente el seminario de matemática se reunió, y ya se están adaptando a esta nueva metodología. Donde no solamente enseñar la fórmula de cómo se hace esa superficie, sino que cuando le den un problema práctica, cuando hay que saber e interpretar lo que se lee, que lo hagan.

Pero lo más curioso es que eso sí que lo daban hecho en la competencia lingüística. Pues era como si los niños tuvieran dos casilleros. Bueno, esto es lingüística, sé que tengo que sacar la información de este texto. Todos lo veían lógico. No lo ven tan lógico que en matemáticas tengan que hacer lo mismo.

E. ¿Esa adaptación que hizo el departamento de Matemáticas está influenciada porque tienes en el equipo de dirección a uno de los catedráticos?

D. No. No, no. De hecho, V lleva mucho tiempo sin dar en el diurno. Lleva estos doce años de dar en adultos. En adultos el mundo es distinto. Es un mundo distinto totalmente. La adaptación es un poco... Bueno, es un departamento que hay que decir que tiene cinco catedráticos. Es el departamento que más catedráticos tiene en este instituto. Son nueve, y de los nueve, cinco son catedráticos. Pero también son gente muy implicada en las reformas educativas. Entonces cuando a ellos les mandan eso, que aparte de darnos los datos, también había un estudio de qué es lo que había fallado. Son gente que una vez que vieron eso, ellos supieron que tenían que adaptarse un poco a esta nueva metodología, y no tienen mucho problema. Son bastante preocupados en eso.

E. Si tuvieras que calificar tu plantel en general, entre los que serían capaces de hacer una adaptación a su metodología y los que les costaría más, o lo negarían... ¿Cómo pondrías, más de la mitad, menos de la mitad?

D. No. Hay más de la mitad que lo harían, la adaptación. Es una minoría la que no hace. Una minoría. Son los mínimos, vamos.

E. Bueno, ahora viene la segunda parte. La legislación ahora empezó a hablar de competencias básicas, y entonces pretende que esas ocho competencias sean adquiridas durante la ESO. Pero la ESO está dividida en 11 ó 12 asignaturas, que ninguna se llama como las competencias. Se supone que ahí hay que igualar. Y parecería que la prueba diagnóstica está enfocada en esa lógica. Por lo que me estás contando.

D. ¡Claro! Está enfocada a las competencias...

E. Entonces... ¿Cómo te parece a ti que influye eso, a la hora de producir evaluaciones, instrumentos de evaluación, criterios de evaluación?

D. Pues mira, influye mucho. Porque es lo que te decía en Matemáticas. Hasta ahora, debido a que cada uno explicaba su materia, pues los niños estaban acostumbrados que si les daban Lengua Española o

Lengua Gallega, les corrijan las faltas, se le baje por faltas, por la forma de expresarse y demás. Pero nadie se planteaba eso en un examen de Ciencias Naturales o en uno de Matemáticas.

Debido a la Evaluación Diagnóstica, en donde quedó claro que el problema no eran los conocimientos propios de la asignatura, sino ser capaz de llegar a esos conocimientos por otros medios, se hizo una reunión con todos los jefes de seminarios (N. de A. departamentos), se quedó un poco en, dentro de lo posible, aplicar esas competencias a cada materia. Es decir, que un niño en Ciencias de la Naturaleza, por ejemplo, tenga que saber escribir exactamente igual que un niño en Lengua Española. Y que no solamente se valore lo que es el conocimiento de la materia, sino si es capaz de transmitir bien la materia sin fallos. Entonces eso hizo que nos tuviéramos que adaptar bastante. Y a veces bastante difícil de adaptarse así, porque ahí sí que discutimos bastante de que si es normal descontar tanto o más o menos por saber o no saber estas competencias. Pero nos obligó a adaptarnos todos, a ese tipo de competencias.

Otra competencia, de las TICs, la utilización de todas las tecnologías de la comunicación nuevas, pues eso también hizo que, en distintas materias se vaya también al aula de informática, se use el ordenador. Se dotó a casi todas las aulas de cañón, para poderlas usar, el profesor, su ordenador. Y aun a pesar de ser muy mayor, ahora con este proyecto ABALAR, están dando una formación a los profesores, de cómo utilizar los ordenadores en clase, cómo dar la clase con el apoyo de un ordenador. Van los que están dando primero de la ESO, porque tuvimos que poner ese límite. Ya que cuando pensamos que podíamos ir todos, de 89 que somos, se apuntaron 70. O sea, la gente está preocupada para adaptarse a eso.

E. Esos son aspectos transversales. O sea, hay que medirlos en todas las asignaturas.

D. En eso estamos. De hecho, cuando hacen las programaciones, se les da un esquema de todos los temas que tienen que tratar los jefes de departamento en la reunión de la Comisión de Coordinación Pedagógica. También se tratan todos esos temas. Lo que se pretende es – de una base común a todos – desarrollar nuestras programaciones. Pero siempre con una base común a todos. Todos tenemos que hacer una serie de cosas. Valorar una serie de cosas. Para después dar nuestra materia. Siempre estamos en eso. Ponernos de acuerdo. Estamos ahí en este momento. Con ese trabajo. ¿No? En la propia programación tienen que estar reflejadas las ocho competencias. Reflejadas y todos trabajando de la misma forma.

E. ¿Hay algo escrito? En el sentido de decir: “vamos a medir la competencia lingüística en todas las asignaturas en estas tres cosas, o en estas cuatro, o en estas cincuenta”. ¿Lo han llegado a producir?

D. Sí. Lo hemos llegado a producir. ¡Claro! En unas asignaturas lo respetan más que en otras. Pero, sí que se llegó. Se llegó a establecer muy pocos criterios. Porque si pones muchos, no vale para nada. Son tres o cuatro puntos en donde todos tendríamos que ir ahí. También hay que decir: normalmente la gente hace eso. Acabo de decirte que de 89 nos apuntamos 70 para hacer ese curso. Pero hay otra parte que no. Entonces con esos es donde hay que pelear más. Para que entren un poco por esa sintonía que queremos nosotros. Marcamos tres, cuatro pautas, para conseguir tres o cuatro cositas. Porque tampoco podemos desplazar la programación de la asignatura, así; sino la introducción de poquitas cosas.

E. Se hace la discusión y se hacen los acuerdos. Entiendo. Ahora, una vez que se logró ese acuerdo... ¿Hay que disponerlo administrativamente como autoridad y orden, para que todos los hagan, o el que quiere lo hace y el que no quiere, no lo hace?

D. Vamos a ver. Es sistema que se sigue aquí es así. Yo mando que los departamentos hagan las programaciones, con una fecha tope, que tengo que mandar a inspección. La gente de cada departamento tiene la obligación (N de A marcando la palabra) de pedir a todos los miembros que usen las mismas pautas que (ponen en) esa programación. La gente no puede ir por libre. De hecho, para poder conseguir eso, lo que hacemos en todas las materias es que el examen de junio y de setiembre es común para todos los compañeros. Entonces si un compañero se desvía mucho de esa programación, sus alumnos van a salir perdiendo. Están muy perjudicados. Y el jefe del seminario, una vez al mes, reúne a todos los compañeros y comprueba que todo el mundo vaya siguiendo las pautas de la programación. Que todo el mundo vaya en el mismo tema. Que todo el mundo exija unos mínimos, unos máximos, y una serie de cosas para que todos vayan a llegar a un mismo fin. En caso de que haya algún compañero que no quiera, pues, ahí sí que interviene la inspección. Si un compañero no quiere, y entonces hace una programación totalmente distinta y van por libre, ahí sí que la inspección puede obligarle a que haga aquella programación que fue aprobada por todos los compañeros del seminario, y aprobada por la inspección.

E. La programación es lo que ofrecemos como conocimiento. Yo estoy hablando de la evaluación...

D. Es que dentro de la programación tenemos que incluir la evaluación. Es una de las partes más importantes de la programación. La programación... Ahí vas a poner un poco todo: la actitud del alumno, los conocimientos del alumno, el currículum de la materia, y, sobre todo, la evaluación. Cómo vas a evaluar a ese alumno. Un alumno que es un alumno oficial. Que tiene obligación de venir a clase. Y que por tanto no se puede solo evaluar por un papelito que te escribe un día. Entonces en todas las programaciones – y es lo que más mira la inspección – cómo está establecida esa evaluación.

Entonces, si tú no sigues ese ritmo que siguen tus compañeros, sabes que no vas a conseguir los puntos que queremos de esa evaluación.

E. Ese acuerdo sobre los criterios comunes, que me decías... ¿Los tienen escritos? ¿Los puedo conseguir?

D. En cada seminario.

E. Pero lo que acordaron...

D. No, porque fueron adaptando. Eso que acordaron, lo fueron adaptando, cada seminario, a su materia.

E. Bueno. Cuéntame qué acordaron. Por lo menos dos o tres...

D. Sí. Mira. Se acordó: primero, las dos competencias que más nos preocupaban... Bah... La que más nos preocupa es la competencia lingüística. Puesto que si un niño no sabe leer e interpretar un texto, no es capaz de hacer nada. Entonces ahí se acordó un poco, que todos, todos los profesores teníamos que hacer hincapié en que el niño sea capaz de leer e interpretar lo que lea. Y se valoraría eso. O sea, que si tú pones un ejercicio o lo que sea y no se entiende, que no hagas lo que es más cómodo: que le expliques “bueno, esto consiste en que me hagas esta operación”. No, no, no. Tienes que aprender a que el niño lea, interpreta y saque toda la información de ese texto. Sea de la asignatura que sea. Y lo mismo a la hora de escribir. Hasta ahora solo hacíamos mucho hincapié los que éramos de letras los de lenguas. En que vayan sus comas, sus puntos. Que no hay faltas de ortografía. Los demás, pasaba. Pues no. Ahora también, lo que debe hacer cada profesor es que el examen tendrá x por sus conocimientos, pero también x por: si sabe expresarse bien, correctamente, sin faltas de ortografía; y si fue capaz de sacar la información que le pedimos.

En la otra... en la competencia de TICs, de las tecnologías de la información y la comunicación, como te digo, cada vez se va metiendo más. Entonces los profesores cada vez usan más el ordenador en clase. Se manda materias que tengan que buscar en Internet información. Que sea un instrumento más en la clase. Y también va a haber en la programación una serie de actividades que la única forma de desarrollarlas es empleando esa competencia. Y así vamos, con todas así, un poquito. Pero la que más se hace hincapié, sobre todo, es en la lingüística. Con mucha diferencia.

E. Y eso dices tú que aparece en las programaciones cuando habla de las evaluaciones...

D. Sí. De hecho, te va a aparecer en la evaluación: se le dará al alumno tanto por conocimiento de la asignatura, tanto por su actitud, tanto por su forma de expresarse,...

E. Eso entonces queda registrado en el PXA...

D. En el PXA van unas normas muy, muy generales, de todo lo que se pretende conseguir con todo eso. Sí. Son los objetivos de cada etapa. Donde queda más reflejado, más detalladamente, es en la programación por materias.

E. ¿Eso no se eleva con el PXA?

D. El PXA va con eso, también. Lo que pasa es que el PXA es muy general. Habla: "el alumno debe ser capaz de leer, interpretar, tal...", pero...

E. Pero es un anexo al PXA la programación de cada asignatura...

D. Sí, sí. ¡Claro, por supuesto! Todo, todo.

E. ¿Y eso está disponible?

D. Es que el PXA es, unas cosas muy generales. Lo que es la instrucción, muy general, y después, muy desarrollado, departamento por departamento. Entonces eso normalmente solamente se les da, o bien, a los alumnos; o a los padres de los alumnos; los propios profesores. No es un instrumento que se ande con él por ahí.

E. Estás hablando de dos competencias.

D. Sobre todo... Sobre todo de esas dos.

E. ¿Tú piensas que se podrá avanzar en las otras, para lograr criterios comunes?

D. Bueno, yo creo que sí. Estoy pensando en la que es de aprender a aprender. Es algo que también tratamos todos de hacer. Ahí sí que también contamos con la ayuda del ANPA. El ANPA suele hacer siempre unos cursos de técnicas de estudio. Entonces, donde se le enseña al alumno cómo debe estudiar. Porque a veces el problema del alumno es que no sabe cómo estudiar. Y no se da cuenta que ir a una obra de teatro mismo, ahí puede sacar mucho para aprender. O viendo un partido de fútbol. Hay cosas que vas a sacar mucho. Entonces, ahí sí que el AMPA, todos los años, da ese cursillo. Que no van muchos alumnos, debo decirlo. Que es una pena. Pero también tanto ese cursillo específico, como los profesores, llevamos eso, un poco. Que sepan sacar ellos información, para aprender en las cosas del día a día. Que si los llevas a ver la catedral de Santiago, no es para perder el día por ahí, de paseo; sino, para que vea aquello que nosotros enseñamos en el aula, reflejados en esa catedral. Entonces también

todos un poquito vamos... Que conste que es una competencia tremendamente difícil. Sobre todo porque nosotros recibimos niños muy mayores. Entonces, a veces hay que romper viejos hábitos, para coger nuevos hábitos. Entonces, el niño donde tiene que aprender a estudiar, es cuando es chiquitín, y ya desde pequeño aprender. Pero tú ahora te encuentras en que a un alumno le mandas leer un libro, y bueno esos, los de Inglés, que se empeñan en traducirlos. Y dices: "Pero yo no quiero que lo traduzcáis. Yo lo que quiero es que lo interpretéis". Es distinto. Entonces, ese es el problema que tenemos. Que tenemos muy poco tiempo con los alumnos; y, sobre todo, con hábitos muy malos. Esto es como cuando sacas el carné de conducir: si no sabes nada y aprendes con el monitor, no coges malos hábitos. Coges un coche, y ya que sabes conducir, sacarte los malos hábitos resulta difícil. Pues aquí es lo que nos está pasando, un poco. Tú les explicas que no quieres que nadie memorice todo, ahí, sin entender nada. "Tú trata de entenderlo". Por ejemplo, la vida de los reyes católicos, no te empeñes en saber todos los datos, sino, empéñate a estudiar, memorizar, y cómo eso después influyó en la literatura, en la economía del país. Todo, un poco. Pasa que eso resulta difícilísimo. Difícilísimo, esa competencia.

E. Una opinión general. ¿Será posible que se transforme el sistema educativo obligatorio: los métodos como enseña, para terminar valorando las competencias esas, para saber si un alumno puede seguir adelante o no? ¿Es práctico?

D. A veces me parece tremendamente difícil. Vamos a ver. El gran problema es, (para dar con un criterio) de esos, que el término medio no existe. Entonces tienes profesores que van justo, justo, para el otro extremo. Es decir, está muy centrado en las competencias, pero se olvida que aparte de ser competentes, los niños, tienen que tener conocimientos. Es decir, sin esfuerzo no consigues nada. Entonces, qué pasa. Que a veces, van los dos extremos. Por una parte, el que cree que todos es sacar información de un lado y de otro; y pretende que el alumno así, aprenda. Y que va a aprender jugando, como quien dice. Y el otro extremo, que es: "tú memorizas todo, que vamos a repetir esto como un papagayo".

La gente de primaria suelen ser más abiertos para los cambios que los de secundaria. Quizás también porque los de primaria no tienen que dar tanto contenido. Entonces al no tener que dar tanto contenido, puedes permitirte la licencia de hacer otro tipo de actividades, que los de secundaria no pueden. Quizás con el tiempo, y una vez que nosotros nos mentalicemos, y aprendamos a usar todos esos métodos, también, quizás pudiera ser que cambie. De hecho, yo estoy muy sorprendida que un centro como este, un centro mayor, de ciudad, del centro, con muchos catedráticos, catedráticos muy antiguos, donde – como se dice – centraban cátedra, ellos decían lo que es y nada más, te sorprende ver cómo han cambiado. Cómo van cambiando. Cómo van entrando un poco por esa dinámica de hacer compatibles ambos tipos de enseñanza.

E. ¿Cómo se combina esto con la libertad de cátedra?

D. La libertad de cátedra, hoy, es muy relativa. Es verdad que una vez que tú cierras la puerta del aula, tú eres el dueño de esa aula. Pero no te puedes olvidar que cada vez más tienes que ajustarte a esa programación que te obligaron a firmar, y que tú hiciste con tus compañeros. Es decir, que tú no puedes ir por libre. Los padres también lo saben. Entonces los padres comparan; y cada vez más se quejan si tú te desvías de esa programación. ¿Entonces hoy hay libertad de cátedra? Relativa. Hay libertad para que tú pongas en práctica esa programación, pero siempre siguiendo las pautas que te marcó la programación. Si no, puedes acabar con un expediente. Porque la propia inspección, si los padres se quejan y comprueban que tú no sigues esas pautas, te llama a capítulo. Y te llama y te dicen: "Señor o usted entra por ahí, o le abrimos expediente". O sea, es una libertad relativa.

Yo diría que más que una libertad de cátedra, es una libertad de la personalidad de cada uno. Dos personas no damos la misma clase igual. Tú llevas tu personalidad, quieras o no quieras. Una persona que es muy tímida va a llevar una clase mucho más rígida, porque no permite ese contacto directo con el alumno. Una persona más extrovertida, pues, va a permitir otro contacto con el alumno, aunque al final sea él mismo. Entonces yo creo que es eso: libertad personal, más que libertad de cátedra en sí.

E. ¿Piensas que cada profesor tiene su propia definición de la libertad de cátedra?

D. Yo creo que sí. Yo creo que sí. Todos sabemos que cuando entramos en la clase... Yo por ejemplo sé que tengo que dar equis temas en la lección, sé que es lo que tengo que conseguir de esos alumnos; pero hay una cosa: yo estoy segura de que lo hago muy distinto de cualquiera de mis compañeras. Ni mejor, ni peor; simplemente distinto. A mí no se me puede pedir que esté más callada, o que me mueva menos. Por qué. Porque es mi forma de ser. Aunque no le pregunte a los alumnos, que los meta a participar. ¿Qué es mejor o peor? No lo sé. Pero... quieras o no, no dejamos de ser personas. Y tienes que transmitir tu personalidad. Si no, no serías tú. No serías capaz de desarrollar bien el trabajo.

E. Rematando lo de la evaluación. Para promover esos criterios comunes que pueden ir creciendo... ¿Tú piensas que la dirección o alguien del equipo directivo deberían tener una influencia decisiva, estilo liderazgo pedagógico? ¿Y si requeriría algún tipo de formación específica poder asesorar, orientar...?

D. Sí. Normalmente aquí la misión del equipo directivo no va por ahí. El equipo directivo tiene una formación para saber cómo llevar administrativamente esto. Todo lo que sea criterios pedagógicos no entra en la dirección. La dirección puede dar su opinión, evidentemente. Yo soy la que convoco a toda esa comisión donde ejercen los departamentos. Soy yo la que llevo los temas. Pero quienes van a marcar la pauta van a ser todos ellos. Yo, en esa reunión, soy un voto más.

E. Esa reunión es la de la Comisión de Coordinación Pedagógica. ¿Es de ahí de donde debería salir?

D. Es de ahí. Y además es de ahí de donde tiene que salir porque cada miembro que está en esa comisión representa a cinco, seis, ocho, nueve, diez profesores. Y ellos son los que tienen que hacer que todos esos profesores caminen en la misma dirección.

Primero se lleva una propuesta. Se discute allí. Y una vez que se llegue a un acuerdo allí, hay que ponerla en cada departamento, a trabajar.

E. ¿Cuál es el papel del director o del representante de la dirección en esa comisión?

D. El director en esa comisión es, primero, la persona que va a llevar los temas. El que suscita el tema.

E. ¿El que crea la agenda?

D. Exacto. Y segundo, es el que debe supervisar que todos los departamentos cumplan eso. O sea, que ese jefe de departamento lleve el tema a su departamento, a sus compañeros, y de que eso llegue a buen término.

La dirección es la que propone los temas a tratar. Yo, cada vez que hay una reforma educativa, y que por ejemplo ahora, que vienen las competencias, yo fui la que tuve que llevar a esa comisión el tema de las competencias, estudiarlo. Cómo se debe reflejar en cada departamento. Mirar las programaciones, a ver si las programaciones incluyen todo eso. Y si no lo incluyen, antes de mandarlo a inspección, devolverla y

decirle: "No. No, porque este no es el acuerdo al que llegamos. Porque lo que se llegó fue hacer esto, y esto, y esto".

E. ¿Puedes plantear las pautas?

D. Sí, sí, sí. Tú lo propones. Después se discute, ahí. Y a veces, pues, justo sale tu propuesta; o, variada. Pero tú propones una pautas que a veces te las propusieron a ti también. La inspección. Entonces tú transmites eso, para llegar a un acuerdo.

E. ¿La dirección solamente transmite, o tiene iniciativa?

D. No, no. Tiene iniciativa. Vas allí. Tú llevas tu iniciativa: "bueno este año vamos a estudiar lo de la competencia en TIC", por ejemplo. "Pues para eso, qué necesitamos". Puede ser: "Tener aulas preparadas. ¿Vosotros cómo estáis dispuestos? Si se necesita que les dieran un cursillo". Tú llevas la iniciativa. Discutes si gusta o no gusta. Y después se vota. ¡Claro! Se vota. Y si llegas a un acuerdo, pues ya, es un acuerdo para todos. Pero la iniciativa siempre parte de dirección.

E. ¿Podrías tener una iniciativa del tipo: "queremos bajar a la mitad el índice de repetición en primero"?

D. Se tiene hablado de esos temas. Lo que pasa es que lo único que puedes hacer es insistir en que los objetivos mínimos son objetivos mínimos. Es decir, tú no puedes decir que un alumno va a aprobar cuando domina por completo la materia. Ese es un objetivo máximo. Eso también lo hemos llevado a la comisión. Porque después de cada evaluación se estudian los resultados de la evaluación. Por materias y por cursos. Entonces, si de repente – yo qué sé – en Geografía suspenden el 80%, paramos a ver: "aquí pasa algo". "Vamos a ver este estudio. ¿Por qué aquí suspenden tantos? ¿Qué pasó? ¿Cómo se puede evitar que esto vaya así?". Sí que se estudia, sí.

E. ¿Podrías proponer que por ejemplo, si hay un 5% de repetición, quisieras bajarlo al 3%? Y pedirle a cada departamento a ver qué tendría que hacer para alcanzar ese resultado.

D. Sí, es válido. De hecho se llevan a las comisiones Pedagógicas. Se lleva para ver. Bueno aquí hay este problema estudiar a ver qué está pasando. Se lleva los resultados de aprobado y suspensos. Se estudia y se presenta: aquí falla algo. Entonces, hay que pararse ahí y hay que tratar de corregirlo. Entonces tú como dirección lo transmites en esa comisión y los departamentos implicados deben estudiar cómo tratar de mejorar eso. Ahí hay un problema que hay que tratar de solucionar. Que hay que tratar de solucionar. Y, bueno...

E. ¿Piensas que la tendencia en el largo plazo es cero repetidor?

D. Eso es imposible. Eso es prácticamente imposible y no por los chiquitos que no pueden; sino, por aquellos que no quieren. Hay una cosa clara y es que en nuestro sistema le damos a todo el mundo por igual. Y al igual que nosotros los adultos tenemos nuestra propia personalidad, también los niños. Entonces hay que reconocer que hay algún alumno que lo que le enseñamos aquí no le dice nada. No lo has enganchado. Porque te empeñas en darle las mismas materias a un niño que quiere ser fontanero que a un niño que quiere ser ingeniero. Entonces claro, sus objetivos son muy distintos, y sus motivaciones muy distintas. Entonces conseguir cero alumnos, nunca pasó, ni creo que pase jamás. ¿Eh? Y siempre digo que los que repiten no suelen ser los que no pueden. Repiten aquellos que no quieren. Porque el que no puede, algún profesor lo está ayudando, para que vaya para adelante. El que no quiere es muy difícil ayudarlo. Muy difícil llegar a él.

Ahora. ¿Qué es lo que estudiamos nosotros en esa comisión? Cuando hay casos muy flagrantes. Que si tú ves, que hay una promoción en que todo el mundo suspende un 80%, entonces, se estudia a nivel general. Es que algo está fallando. Algo pasa que estos alumnos no pueden ser 80% malos. Pero muy diferente es el caso que un grupo y una materia suelta. Tú dices: "aquí señor, usted que da en ese grupo, que algo le está pasando con usted, que no con los niños. Pues si los niños son capaces y en las demás les va bien, a lo mejor es que no estás usando la metodología adecuada, o el nivel ha partido de un nivel no adecuado". Entonces eso es lo que se trata de hacer.

E. Algún comentario que te parezca que habría que agregar...

D. No yo creo que estuvimos comentando todos más o menos. De cómo es el centro. De las adaptaciones que vamos haciendo. Las familias, por un lado. Yo creo que no hay nada que se pueda sobresalir más.

9.3 Anexo VD3. GDE transcripción de los simposios

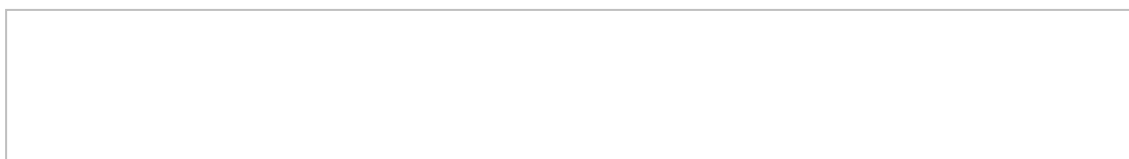
9.3.1 GDE Simposio I. Compromiso docente 1 Concepto

9.3.2 GDE Simposio II. Compromiso docente 2 Dimensiones

9.3.3 GDE Simposio III. Compromiso docente 3 Descriptores

9.3.4 GDE Simposio IV. Liderazgo pedagógico del director

9.3.5 GDE Simposio V. Formación para dirección de los IES



9.3.1 GDE Simposio I. Compromiso docente 1 Concepto

Comienza con presentaciones hasta 6 minutos 40 de grabación.

Luna. Creo que sí, que el docente está comprometido. Que se compromete a algo. Al margen de su horario laboral. Al margen de su salario. Hay algo más – lo vemos a diario – que hace que el profesor, el docente, se dedique más que esas horas de las que se está hablando tanto ahora en los medios de comunicación; que los sindicatos están tratando de defender esa reivindicación del profesorado, que la Administración dice “no es para tanto una hora más”... Creo que la gente no tiene ese compromiso de las 23 ó 37, sino que tiene el compromiso de 24 horas al día. De hecho, cuando el docente se va a tomar algo, sigue hablando de sus estudiantes, de los padres de sus estudiantes y de las familias. Creo que en exceso. Yo muchas veces les digo a mis compañeros que eso hay que hablarlo en las mesas de trabajo y no en las cafeterías, porque la cafetería se presta mucho a hacer evaluaciones: de los estudiantes, de los padres, de los compañeros. O sea, que el compromiso llega hasta tal punto que es un exceso. Casi. Me parece. Entonces, definirlo es complicado. El profesorado, cuando llega a un centro educativo, se compromete. Sobre todo con sus estudiantes, con sus compañeros. A los mejor en menor medida. Con la dirección. A lo mejor en menor medida. Pero sobre todo con sus estudiantes, seguro. Tiene un compromiso, adquiere una relación de – no lineal, no de igual a igual – con el estudiante o con el grupo. Y el tutor, cuando se le dice “usted es el tutor de este grupo”, también. Estoy seguro que así es.

Ahora, después cada uno lo ve de diferente manera. ¿Qué compromiso tengo yo con mis estudiantes y mis compañeros? Pero sí que existe ese compromiso hacia algo. Incluso, gente que procede no del ámbito propiamente académico... Yo tengo un profesor que es médico, tengo profesores abogados, etc. No es el licenciado en derecho, no es el médico, sino que tiene un compromiso diferente con los estudiantes. Así que sí que existe ese compromiso. Incluso digo que a veces en exceso. Es más humano que profesional, por ejemplo. Ese es mi punto de vista.

Vázquez. Yo estoy de acuerdo con muchas de las cosas que dijo Marcelino, pero por discrepar un poquito, no creo que el cien por cien del profesorado tenga ese compromiso docente. Evidentemente hay un porcentaje que entraría en ese juicio... Pero yo creo que hay un tanto por ciento, que es muy pequeño, que no lo tiene, y es el que nos crea los verdaderos problemas. Yo pienso que justo esa pequeña cantidad que no tiene ese compromiso tan arraigado como los otros, hace que después aparezca esta fama que nos está poniendo la Administración, que está llamándonos “vagos y maleantes”. Siempre se fijan, los padres sobre todo, siempre se fijan en ese porcentaje a los que también las direcciones tenemos que estar muy encima llamándoles la atención para que cumplan con su, ya no tanto con el compromiso docente, sino como tú decías al principio, a veces con sus funciones y obligaciones. Entonces, yo creo que sí, lo ideal sería que el cien por ciento fuera como dice Marcelino, todas las direcciones estaríamos encantadas y viviríamos sin problema ninguno, pero que el porcentaje ese pequeño que no los cumple, crea los problemas en los centros. Y los alumnos en concreto, lo sufre. Lo sufre... a lo mejor estoy de acuerdo que cuando vamos a la cafetería hablamos muchos de ellos. Que donde hay que hablar es en los claustros, en las evaluaciones, pues a veces son mejores porque no dicen lo que tendrían que decir, lo que tendrían que opinar de esos alumnos... Por discrepar un poquito, hay un porcentaje que no está comprometido como la mayoría.

Ruso. (...) Yo creo que esto es mucho más complejo que hablar si somos... docente, todos. No creo que haya gente que tiene compromiso docente y gente que no lo tenga. Creo que tiene que haber grados, como en todo... entonces, eso, lo problemático que tiene es algo que se exige, pero es algo que no se valora, ni por la sociedad, ni por la Administración. Ni siquiera tiene una compensación. Y me explico. De alguna manera nosotros estamos preparados para dar clase. Cuando damos el CAP, o todas esas prácticas con que se nos prepara... que es más teórico que práctico; y hablamos de didáctica... Pero cuando hablamos de compromiso docente, entiendo que estamos hablando de algo más. Algo más que está referido a la propia persona, no a la preparación. Y si va inscrito a la preparación, ahora mismo no hay nada, entiendo que no hay nada que nos prepare. Va todo en base a voluntarismo. De hecho creo que muchos de los directores que estamos en el equipo directivo van siempre por gusto, por ganas de hacer cosas y demás. Pero en un porcentaje altísimo, ni se valora, en todos los niveles: ni en el social, quizás un poco se respeta el grado de poder, si quieres, que tienes; pero, a nivel administrativo y entre compa-

ñeros, el tema está complicado. Entonces hay un porcentaje de gente que se implica muchísimo, que trabaja y demás, pero el problema de todo esto es que sea el director, sea la Administración, sea quien sea, tienes que echar mano de la buena voluntad de tus compañeros. Exigiéndoles tiempo que no tienen, porque no tienen porqué tenerlo, y una preparación, incluso, con la que no tienen porqué contar. Es decir, si estamos hablando de que una persona, a nivel pedagógico, aporte algo más de lo que está preparada, tiene que ir por su propio riesgo, prepararse y ofertar. Es decir, yo cuento con un claustro maravilloso. Cuento con un equipo magnífico. Cuento con gente del claustro que desinteresadamente trabaja con nosotros para sacar el centro adelante. Pero si no es por esa gente y por ese voluntarismo, no tenemos ningún otro apoyo. Para nada. Entonces, se nos exige – tú decías, Andrés, la fama actual – Fama actual, nada. Toda la vida, yo recuerdo, todavía, fue en el 91, en un viaje de placer, que me echaron en cara ser profesora. Es que es así. “Menudas vacaciones que tenéis”. Lo curioso es que no quieren dedicarse a ello. ¿No? Eso sí, después tiene problema con su hijo y parece que el que le va a sacar las castañas del fuego es el profesor... qué te podemos dar... Entonces, realmente, esto, ahora, esto de los profesores... Es muy fácil ir contra ellos...

Estamos en una situación complicada, en la que se nos quita y se nos exige al mismo tiempo, y lo que es curioso es que no se nos valora jamás. Que un médico tiene una hora de consulta, y tú vas a la consulta, y esperas si quieres, dos horas, y no se queja absolutamente nadie. Tú tienes una hora de tutoría, o una hora de dirección, y no sé vosotros, pero si tengo que centrar mi trabajo en el tiempo que tengo de dirección me puedo agarrar un ataque de risa. Me tengo que quedar mañana tarde y noche, porque si no, es imposible. Entonces, qué ocurre, que no lo valora absolutamente nadie. Pero, en ningún grado. Sí que te pueden (???) cuando ven cómo trabajas como llevas el centro. Cuando tienes esa suerte. Pero realmente, insisto,... no está valorado,... no se potencia, no hay un cuerpo de inspectores en condiciones que de alguna manera pueda llegar a valorar... Es complicado. Pero bueno, sí sería bueno que el director pudiera actual, que tuviera esa opción, que yo no la quiero,... pero, realmente...porque sería muy complejo. Pero si el director pudiera valorar que ese compromiso docente estuviera por encima de lo que se le exige, y esa persona tuviera un reconocimiento... Fíjate que ni siquiera necesitas que sean económicos, estamos hablando de un reconocimiento determinado... Yo creo que por ahí sería la línea... Pero.... No sé qué opina Ángela...

Gómez. Yo fui anotando mientras os escuchaba, para no repetir. Vamos a ver. Aunque no sea vocacional desde un principio, porque yo tampoco pensaba dedicarme a la docencia, estudié químicas y pensaba dedicarme a otra cosa... Pero sé me gusta la relación con la gente. Esta es una profesión que requiere un trato, tener esa cualidad. Y más después si pasa a la dirección. En principio, claro, lo ideal sería que todo el mundo tuviera una vocación docente. Esta es una profesión que ha variado muchísimo. Yo llevo 27 años en la docencia y he pasado por institutos de adultos, he dado clases en prisión, también, he tratado con presos y he vuelto a la adolescencia, que es lo que me gusta. Pero efectivamente, como hubo un paréntesis de quince años entre... en ese período ha habido un cambio. Ahora llevo nueve años – bueno, estoy un poco personalizando, pero pienso que después podemos generalizar - en el centro donde estoy, y tengo que reconocer que en esos nueve años ha habido un cambio todavía más rápido que en los [15] años anteriores. Es decir que de año en año la profesión docente es más difícil. Claro, hay mucha gente... Compromiso docente. Hay mucha gente que... Bueno, hay que evolucionar. Yo creo que todo el mundo tiene que evolucionar. Yo creo que... ¿Cuándo envejece? Se envejece cuando uno empieza a no adaptarse a los tiempos. Lo que ocurre es que los cambios son tan drásticos... Yo recuerdo entrar en un centro con multicopista, cuando usaba *Mackintosh* con ratón y que les hacía gracia cuando entraba al salón... Primero, es una profesión donde vemos muy de cerca los cambios sociales. Cada vez los cambios sociales son más rápidos, y el que no se adapta a esos cambios sociales va quedando hacia atrás. Entonces, para compromiso docente... querer. Es una profesión difícil. Nosotros vamos envejeciendo y los niños... bueno, y la sociedad ha cambiado muchísimo. Trabajo, claro. Nuestro trabajo no se puede descifrar en horas. Yo diría que se trabaja 24 horas. Yo honestamente creo que todos sabemos que aquí estamos por un ideal, porque si no es así, no se entiende. Por lo que nos pagan, no. Por querer subir, pues ya no lo necesitamos muchos de nosotros. Entonces, tenemos allí un hilillo de idealismo, y tiene pues las posibilidades de ver cómo está el sistema educativo y tiene también la palmadita, el agradecimiento de ciertas personas. Porque el profesor es lo único que tiene. Yo puedo hablar como profesora.

Hay mucha gente que se ha quedado en que un profesor es, mero transmisor de conceptos, de materias. Y eso es uno de los problemas que tenemos en los claustros y es que hoy el docente tiene que educar. Es algo más. Pero todavía hay un sector del profesorado que no lo ve así. Porque bueno, yo me lo imagino que cada día – es lo que decías tú Isabel – desde luego yo trato de cubrir las mañanas, todas, desde las 9 de la mañana. Ahora incluso recibir el transporte, hasta las... Bueno, es eso. Y a casa ir a comer a las cuatro. Y tener una bronca en casa, que también eso cuenta, porque... la frase típica “es que tú no sabes cortar”. Claro... ¿Cómo cortas tú a una persona, porque tú eres la cabeza del centro? Eso en el caso del director. Pero es igual. Estamos en el punto de mira... Ya no solo es de los profesores. Yo creo que en el mundo de la medicina también hoy... Lo que pasa que todavía el médico está todavía considerado. El profesor es lo que tú comentabas... “¿Cuántas vacaciones tenemos!” Sí, es verdad. Porque yo ahora mismo estaba dando una materia difícil, Física en segundo de BAC. Y estoy hasta aquí. Yo soy, como digo, director y... una directora proletaria... porque doy ocho horas de clase, que si añades, en este momento nosotros somos una comunidad educativa que no es como el Eusebio La Guarda, pero nuestro centro absorbió los alumnos del Politécnico, y entonces somos una comunidad educativa de 650 personas entre todos: 557 alumnos, 63 profesores, más... bueno... entonces todo el tiempo, todo es igual, el pequeño o el grande, el trabajo es el mismo. Es que el director es el que recibe al alumno, recibe al padre. Hoy el padre espera ser recibido en cualquier momento. Hay gente que pide cita, pero en general... No sé vosotros, pero yo tengo la costumbre de tener el despacho siempre abierto. Porque claro, nosotros tenemos que dar ejemplo. Aunque después no se valore. Porque yo entiendo que todos lo hacemos por un romanticismo. Cuando no queramos o cuando estemos cansados tenemos que dejarlo. Porque eso sí, considero que nadie es imprescindible. Pero, la carga que tiene hoy un equipo directivo, yo creo que es muy grande. Supongo que siempre fue. Que personas que llevan mucho tiempo... para mí es un mérito impresionante porque yo llevo, este es el séptimo y dos años más antes, o sea que este es el noveno, me voy a presentar, nos vamos a presentar (Luna: Un gran mérito)... Pero no sé si una vez que termine ese período de cuatro (Luna: Siempre e dice)... porque yo termino muy cansada. Hay que estar... en un equilibrio perfecto psíquicamente, porque es que somos el muro de lamentaciones de todo el centro: desde los padres... y todo el mundo es a exigir. Claro, el problema que tiene también la docencia es que está muy politizada. Tengo yo aquí, anoté por aquí. Pues los alumnos por estos días van a hacer huelga. Ellos no van a hacer huelga por un idealismo, van a hacer huelga para faltar a clase. Eso está claro. Desde que hay huelga, aunque el 50% de los alumnos no la hagan, ya se fastidió. Ya ese día se fue al tacho. Con la cantidad de... Es lo que yo decía, con el sistema educativo que tenemos, para un docente y para un profesor dar ocho horas de clase – para un director – es mucho, es mucho. Y yo os puedo decir que a veces me tengo que levantar a las seis de la mañana. Que no es ningún mérito. Porque a mí se me junta todo.

Ruso. ¿Por qué tienes tantas horas? ¿Porque no hay compañeros que las puedan cubrir?

Vázquez. A mí me sorprende.

Gómez. Vamos a ver. La plantilla de mi centro está muy ajustada... No hay ningún director anterior que estuviera liberada. Mi opinión personal es que algo de docencia hay que tener para saber cómo están los alumnos, los problemas que tienen los profesores. [Hay murmullos comentando que tiene demasiadas horas de clase] Yo si el año que viene me presento, a lo mejor me lo planteo. Y de ir a menos, porque ya estoy en bachillerato. Es que a mí me gusta dar clase. Es el descanso. Claro, yo a veces me encuentro con que el papeleo, y me veo como una esclava. Aparte, uno tiene su familia, y tiene sus cosas, pero está... Centrándonos en el compromiso, yo pienso que hay un sector de profesores que sí tienen compromiso, hay otros que no. claro, que no. Que no porque quizás no han sabido adaptarse a los tiempos modernos, no han sabido adaptarse... porque no quieren educar, porque solo quiere... bueno, un poco se quedaron estancados... Es mi opinión. Claro, los claustros debieran –pero ese es en un mundo ideal – debieran de tener todos compromiso docente, pero yo creo que eso en todos los trabajos ocurre.

Ruso. Yo hablaba de un componente de voluntariedad. En el momento que tengas algo a cambio, puede ser económico... Es que nada, nos exigen... Es que cuando lo hacen es porque tienes [enfático] que hacerlo, o deberías hacerlo...

Gómez. Después, cuando una persona empieza en un equipo directivo... Y es que yo podría criticar muchas cosas. Aquí en Lugo hay nueve centros. Siendo la in sección la misma, siendo los inspectores el

mismo que me nombró – aquí cada cinco años cambian -, resulta que el comportamiento de un inspector cuando está, en tu centro, no es el mismo que cuando está en otro centro.

Ruso. ¿El mismo inspector?

Gómez. Sí, sí.

Vázquez. Ya cuando cambia el inspector...

Gómez. Es decir, me voy a concretar sin mencionar institutos. Aquí en Lugo todo el mundo sabe que en los institutos del centro, los alumnos de la ESO, con un papelito de los padres, porque yo he sido madre de alguna alumna de estos institutos, aunque una esté en contra, acabas haciendo como madre, como padre, lo mismo que hacen los demás. Y tú firmas el papelito, si no, terminas siendo la oveja negra. Entonces firmamos en papelito: "Sí, dejo a mi hijo que salga en el recreo".

Ruso. ¿Para secundaria obligatoria?

Gómez. Sí, sí, sí, sí. En Lugo capital, en el recreo...

Comentarios varios de los directores: "Es el director". "Seguro que el inspector no ha firmado una autorización para eso". "Lo que pase es responsabilidad del director".

Gómez. No todos actuamos igual. Entonces te encuentras que en tu centro todo es más constreñido. No está lejos de aquí, pero aquí se considera un instituto de barrio. Entonces claro... ¿Dónde quiere venir la gente? Aquí. ¿Por qué? Porque después podemos ir a la cafetería de Bispo Aguirre. Eso es así. Es una realidad. De Lugo... Entonces después...

Surgen preguntas generales sobre el tema.

Tú piensa que para hacer guardia de recreo, que eso sí se hace en el resto de la provincia, estoy segura... (Luna: "No. En el resto de España". Rodríguez: "Sí") Y en el resto de los institutos de Lugo también... Por eso a esos institutos no los quiere nadie...

Luna. ¿Pero profesores?

Rodríguez. No, no. El alumnado quiere venir para los institutos del centro.

Gómez. Hay una división. Los institutos del centro están siempre abarrotados. El de aquí de al lado está siempre lleno. Si tuviera dos pisos más, allí irían. Porque los padres, en el fondo, también se manipulan. También son manipulados por los chicos. Entonces...

Yo también me dedico al deporte, la natación. Todos saben que el equipo de tal club, todos vienen al femenino. Pero bueno, yo no voy a eso. Lo que todos saben es que dentro de la ciudad, hay centros que hacen unas cosas y otros que hacen otras. Cuando un centro, los de los barrios, hacen más restricción, cumplen la ley más estrictamente, son menos atractivos, entonces ponen ciertos sambenitos... Entonces me pregunto por qué se permite que las normas que están escritas no sean iguales...

Luna. No creo que sea así.

Se generaliza una discusión sobre el tema y la incidencia entre normas y padres e inspección. Ruso cuenta sus propias experiencias en A Coruña y cómo la fama es exagerada, al punto que tiene que pelear para conseguir recursos mínimos. Se retoma el tema principal.

Gómez. El director de al lado está liberado...

Se hacen comentarios sobre estrategias burocráticas fruto de la experiencia: "Trucos de perro viejo"

Gómez. Como aquí siempre se hizo así, yo creo que el director debe ir cambiando las cosas poco a poco. Todo requiere un tiempo. Si tú quieres hacer... ¡Vamos! Yo creo que todo el mundo que tiene una res-

ponsabilidad, la responsabilidad es ir cambiando poco a poco, porque si cambias muy drásticamente puede que te...

Ruso. Sí, sí.

Vázquez. Es que la misma línea que tienes que ir cambiando poco a poco para tener menos horas, la usaron ahora para poner más...

Gómez. Supongo que debe haber un punto medio. Yo no creo que todos tengan compromiso docente. Hay más cosas que dejo para después...

Rodríguez. El que queda para el final corre con la ventaja de que la mayor parte de las cosas ya se dijeron. Igual quiero agradecer (...) No estoy de acuerdo con que me llamen experto. Yo puedo aportar mi experiencia como director que es de 33 años. Vamos a ver... ¿Por qué estoy 33 años como director? Muchas veces, cuando hablo con algún colega, tampoco me gusta que me digan "estoy cansado", "tengo muchísimos problemas en el centro", "esto no hay quien lo aguante". "No soy un departamento de quejas", les digo. A mí nadie me obligó a presentarme al cargo de director. Como director he tenido una serie de problemas, como el del horario, que si quieres comer a las dos y media no puedes; o, que pasado mañana te llama el inspector que tienes que venir a Lugo a hacer no sé qué...;o tienes que ir a Santiago a arreglar no sé cuánto...

Compromiso docente. Yo nací en una aldea del Consejo de Sober, no sé si por suerte o por desgracia, pues en mi casa estaba la maestra del pueblo. Entonces me acuerdo de muchas cosas, como que para hacer los deberes la maestra estaba allí. Yo no tenía ningún problema, si tenía alguna duda o así. De aquéllas también se acostumbraba mucho usar la regla y pegar cuando en la escuela (...) La maestra estaba en su mesa bordando con el bastidor y allí estábamos nosotros de todos los años y de toda condición, treinta o cuarenta. Claro, mantener el orden y coser era complicado. ¿Cómo lo solucionaba? Poniéndonos en fila con las manos levantadas y pegándonos con la regla, cuando no nos mandaba llevar una varita para darnos con ella. Todas esas cuestiones me llevaron a querer, por una cosa o la otra, a dedicarme a la docencia. Estuve de interino en Viveiro varios años, luego tuve que ir a Coruña por oposiciones. Así que cuando llegó el momento yo tenía claro que era lo que quería hacer. La única plaza cerca de Viveiro, donde yo vivía, era en... Era la época en que se cumplían las horas en tres días y uno quedaba libre. Me iba el lunes y el miércoles por la tarde ya estaba en Viveiro. El año siguiente pedí el traslado y me vine a la única plaza que había en toda la Mariña, que era en Foz. Y pedí en Foz.

Y cuando llegué a Foz, la verdad que lo pasé pésimo. Porque yo venía acostumbrado a estar en un instituto politécnico que era muy bueno, y en Viveiro también había un centro que era de los más importantes que había en la Mariña, cuando no había instituto en Burela ni en Foz. Que después se fue cimentando por toda la Mariña. Entonces mi compromiso fue cuando llegué a Foz después de llevar años de enseñar – claro, con el tiempo que llevo enseñando ya me pasaron muchas reformas educativas por encima. Me gustaría decir que estamos cansados de tanta reforma, y que una reforma educativa no perdure en el tiempo como mínimo 15 o 20 años; porque aquí, en este país, no se da el tiempo para experimentar una reforma educativa y ver qué resultado da, cómo funciona. "Esta reforma falló aquí, vamos a solucionar, cortar por aquí, pegar por allá". Quiero decir que estamos dando muchos bandazos, y que las reformas educativas que se hagan no deberían depender,... siempre estar al vaivén del tema político. Es decir que los políticos tiene su trabajo y para eso fueron elegidos; pero, no puede ser que si la reforma la hizo el PP o viceversa, o la hizo éste, cuando yo llego al poder la voy a echar por tierra.

Con respecto al tema de la dirección. Yo entiendo que hoy los directores nos encontramos en una posición al límite donde están por un lado, la Administración y por otro lado, el profesorado, padres, alumnos, etc. La Administración, cuando le interesa, dice que también somos la Administración, y que nosotros debemos...; y cuando no les interesa, ellos son la Administración y nosotros somos lo que somos... Esa es la realidad. Entonces, si somos la Administración, tenemos que serlo para lo bueno y para lo malo. Y a mí me duele, me fastidia, que porque un director de un centro haga unas declaraciones donde dice lo que piensa lo que piensa el claustro, yo entiendo que el claustro tiene toda la razón del mundo, con algunas cosas que están ocurriendo (...)

Nosotros tenemos la formación de Hostelería. Nos enteramos en el portal de educación que nos sacaron el ciclo superior de Jefe de Cocina. Habíamos pedido dos, para que nos dieran uno, pero no nos dieron ninguno. Entonces, nosotros fuimos a pedir explicaciones. Las explicaciones que nos dan es que había pocos alumnos. Nosotros pretendíamos hacer una preinscripción para conocer los interesados, y si no se llegaba se eliminaba, como manda la norma. Pero este es un ejemplo de cómo se toman decisiones sin consultarnos para nada.

Como saben, yo también represento a la provincia de Lugo en la Junta Autonómica y en la Provincial. Nosotros sabemos que somos un órgano consultivo, sin poder resolutivo. Muchas de las cosas que proponemos son porque nosotros hacemos reuniones con las distintas zonas, poniéndolas en común en las Juntas Provinciales y en la Junta Autonómica de Directores donde está el poder de decisión de la Consejería, desde el Consejero., los directores generales, los secretarios generales, etc. Entonces nosotros, que estamos en el detalle de todos los días, sabemos los problemas que tenemos y esos problemas tratamos de hacerlos llegar a la Consejería. Y tenemos que decir que en este momento no se nos hace ni el más mínimo caso. Esas son las cosas que realmente duelen. Un director de un centro, un director de centro en este momento es una marioneta. Una marioneta hasta cierto punto.

Tema del profesorado. En todos los colectivos se cuecen habas. A mí me gustaría que si pudiera, al final del curso - creo que a todos los que estamos sentados en esta mesa - me dijeran: "Mira, va a empezar el nuevo curso, tú tienes la potestad de elegir el personal para que esa empresa funcione". Yo tendría muy claro a quién le iba a renovar el contrato y a quién no. Eso lo tendría clarísimo. Porque sé quien me entra tarde a clase, sé quien habla con él y le entra por un oído y le sale por el otro. Pues a la hora de la verdad si tú realmente quieres hincarle el diente al problema y vas a la inspección, vas a tener un problema con el colectivo del claustro "Mira este director, lo que está haciendo con un compañero" y no sé qué. Funciona el espíritu de cuerpo muy bien. Entonces, sin dejar de lado todo eso que hablaba sobre el tema de los alumnos, que es otro debate. Yo tengo claro, en cuanto a los alumnos de secundaria, que no pueden salir del centro. Nosotros todos los años mandamos una carta a los padres, en bachillerato, en los ciclos, etc. Diciendo que durante el período lectivo son potestad nuestra. Están bajo nuestra tutela. Durante ese tiempo el alumno no puede salir del centro. Esa es la norma que tenemos en nuestro centro. Durante el período de descanso pueden salir, pero los padres son conscientes de que sus hijos salen. Ahora de la ESO no salen aunque lo diga el alcalde del pueblo. Esa norma la tenemos estipulada en el centro. Pero, para no seguir, creo que una sociedad donde un director de un centro, como decía Marcelino, que vamos con otros profesores a tomar una cerveza, estamos allí y estamos hablando del centro. No hay forma de separar que vamos a tomar una cerveza y tenemos que hablar del tiempo... Continuamos hablando del centro.

Quiere decir que en una sociedad donde este colectivo de profesorado y directores, que todos formamos un conjunto en el centro, mientras la consideración, que desde luego cuando los padres nos mandan un alumno no nos mandan un ladrillo, nos mandan una persona, y desde luego que esa persona viene a recibir de nosotros una formación, que nosotros la vamos a marcar posiblemente por el resto de su vida, me choca mucho que la sociedad no tenga consideración con nosotros.

Ya sé que tenemos muchas vacaciones. Ya sé que somos unos mangantes. Ya sé todo eso, y asumo todo eso. Pero como tengo mi conciencia tranquila, cuando hablo al principio del curso con los padres de esos alumnos, les digo: Miren, piensen que ahora mismo hay una serie de profesores que son tutores, que están esperando para hablar con ustedes. Sabemos que para la mayoría de la gente somos unos mangantes.

Después por parte de la Administración hay quien se aboca a decir que nos apoyan y que somos el alma del centro y que cuentan con nosotros. Es decir que somos los mejores y los más bonitos del mundo, pero salen y les ponen un micrófono por delante y dicen que estaban trabajando tanto y que tiene que trabajar tanto más. Nos ponen a los pies de los caballos y realmente creo que no somos merecedores de eso, porque independientemente que en nuestro colectivo haya gente que no haga lo que tiene que hacer, y que no podemos, muchas veces, aunque queramos, hincarle el diente.

Con respecto al tema de la inspección, no me refiero más a un inspector que va a un centro y que ese mismo inspector va al centro de al lado y hay quien dice que en uno dice una cosa y en otro otra. Eso no existe. Lo que existe es que cuando se da la información a todos los inspectores, uno habla cuando llega a su centro en un idioma y cuando va al de enfrente habla en otro idioma. Y todo eso influye. A mí el año pasado la supresión de cargos me supuso el malestar en el claustro, terrible. Donde prácticamente al claustro le parecía que nosotros éramos los culpables de la situación. Entonces yo sé que los inspectores tenían la orden de ir a los centros, reunirse con el equipo directivo, y después el equipo directivo con el inspector del centro hablaban a los claustros para informarles lo que estaba pasando. Hubo inspectores que llegaron a los centros... a nosotros, llegó el inspector al centro y dice: "Departamento de matemáticas, vamos a suprimir uno". No sabíamos ni quién era el más antiguo ni el más moderno. "Departamento de lengua, otro. Departamento de lengua castellana, otro". Muy bien, llamo el centro de no sé donde, y resulta que allí el inspector no había dicho absolutamente nada.

En estos momentos hay una descoordinación tal, que la verdad, eso a mí me molesta mucho porque dentro de lo que es el sistema educativo autónomo de Galicia deberíamos tener, todos, las ideas un poco más claras. Hablo con directores de otros centros y me dicen "Ah, no. A mí, el inspector me dijo esto" y "A mí, me dijo esto otro". Quiero decir que hay una falta de coordinación que no sé a qué se debe y ahora, lo que más me duele, para terminar, es independientemente de la consideración, porque a mí la consideración que me puedan tener me importa un rábano, a mi edad no tengo más que hacer lo mejor posible dentro de mi cometido, le dedico todas las horas, que no hago otra cosa que dedicarle horas al centro, dejando la familia abandonada, en ese sentido tengo la conciencia tranquila. Lo que sí entiendo que falla mucho son los que están por encima de nosotros, que tendrían que de alguna manera, hacer un cambio radical.

RGF. Si te molestaba antes que te dijésemos experto, ahora no tenemos dudas...

Llega gente que no sabe, no quiere...

Rodríguez. Gente que no sabe, no quiere, no...

RGF. Para redondear el bloque, estamos pensando no en las cosas que se hacen porque son obligatorias, sino las que se hacen porque les da la gana, porque quieren hacerlas... que son las que se hablan tomando una cerveza, por ser el caso...

Luna. Procuro no ir a tomar nada con los profesores. No es mi costumbre...

RGF. Nosotros teníamos la costumbre de decir, el que empiece a hablar del colegio paga la cena, y al final terminábamos pagando todos...

Luna. ...ni con mi mujer, que es la orientadora, hablo del instituto. A veces puede escaparse algo y tal, pero... Yo tengo un hobby que es el fútbol sala. Yo soy directivo del Burela Fútbol Sala, que es un equipo que en chicas está en División de Honor, y en chicos está en División de Plata. Y yo llevo las chicas, y llevo la escuela de formación, que son 100 niños. No es que yo esté allí, pero lo llevo. Y a eso es que dedico mi tiempo libre. Procuro no mezclar las dos cosas, aunque hay un puente, como decía ella antes (refiriéndose a Ruso), los chicos de natación van todos allí, los chicos de fútbol sala van todos allí (se refiere a su IES). Es una forma que tú tienes de ser un polo de atracción para el centro. Tenemos el ciclo de Actividades Físicas y Deportivas, y tenemos convenios firmados con ellos, etcétera. Quiere decir que no corto realmente, mi vida cotidiana, como ninguno de vosotros. Nemesio pues, es el director de Foz. O tú de Palas (a Vázquez). Es más complicado ser director de algo, porque hay tantos, que no... Pero yo creo que dedicamos excesivo tiempo a hablar de la enseñanza, lo cual hace que estemos siempre rumiando lo mismo y nos desmotivemos. Es mi punto de vista. Es decir, antes hablasteis acerca del compromiso, de un concepto que era la implicación, (...), otro que dijo que era vocacional, y yo añadiría otro que es la motivación. Es decir, la gente que llega a un centro educativo, una sí que tiene vocación y otra no. Mucha gente llega porque no tiene otra cosa. O porque es médico y no le gusta la profesión. O porque era químico y entró en la investigación, y a los ocho años lo pusieron de patitas en la calle. Etcétera. Y hay otro que sí entra por motivación, por vocacional, como fue mi caso, que también tuve contacto con el mundo del magisterio. Pero ahí hay de todo. Después llega la implicación. ¿De quién es tarea la impli-

cación? De que se implique el profesor... Yo creo que es del director y del equipo directivo. Es mi punto de vista. No tiene porqué ser todo el mundo igual. Es decir, uno se puede implicar en formarse en Moodle, otro puede implicarse en que le gusta mucho hacer las fiestas... Tienes que buscar un poco la forma de implicar a todo el mundo y pienso que se puede implicar a todos. Incluso los que no quieren aprender, los que ya son mayores, los jóvenes, los que no tiene ni idea, los que no saben informática. Todos puedes aprovecharlos. Es complicado. A eso hay que dedicarles muchas horas. Y después está la motivación. Estamos desmotivados. Nemesio acaba de dar una serie de datos por los cuales tenemos que estar desmotivados todos. Porque no nos tienen en cuenta, nos sacan los profesores, los tipos de enseñanza... Estás peleando por una enseñanza un montón de tiempo y viene alguien y te dice: "Mañana ya no la tiene". Eso te deja a ti tirado, por el suelo... O que a nosotros hace tres años nos sacaran 14 profesores porque de un plumazo dijeron: "Vosotros no tenéis suficientes alumnos adultos". "Pero por qué". "Da lo mismo". 14 profesores. Entonces ya no nos pueden reducir más. Tenemos 60, éramos 74. Claro... ¿A quién le echan la culpa? Al director, que no sabe defender a capa y espada ante los de la Administración, esa plantilla.

Ruso. En mi caso no. A nosotros no nos hacen culpables jamás...

Luna. No estoy hablando por mí. Estoy hablando en general. Es más, y muchos padres que piensan que nosotros contratamos a los profesores. Lo que dice Nemesio. (...)

Contratar profesores es complicado. Porque yo tengo que contratar monitores para la escuela, jugadores y jugadoras, y es complicadísimo. No cobran todos lo mismo. Aquí, tú piensas que no vale y después te sale rana, como se suele decir. Es complicado. No llega el caso de que podamos hacerlo porque no es así. Pero quiero decir que tú crees que te resolvería muchos problemas...

Nemesio. No, no es lo que yo querría. Porque yo viví eso en mi época. Yo propuse profesorado. Porque tú proponías. El director proponía el profesorado y lo que tú decías, el Delegado, en aquel tiempo, era lo que decidía.

Luna. Aún llegan a los centros cartas con...

(Murmullo de asentimiento que reciben cartas de candidatos con currículum vitae)

Luna. ¿Qué formación recibe esa persona para pensar que en un centro público es el director el que contrata?

Nemesio. (Cuenta la anécdota de una joven profesora que pidió un permiso por un año – sabático - y su madre fue a reclamarle que no estaba cobrando el sueldo). Yo no me refería a tener ese poder (de contratar), ahora quien tiene poder de decisión de firmar ese contrato, que también, como hacen en otros países, que también se asegurara de seleccionar cierto personal. ¿No?

Ruso. Si nosotros además de directores fuésemos jefes de personal, con otra preparación específica, como en otros países, en que efectivamente tú supieras –no sería algo añadido y complicado de hacer – el contratar personal o por lo menos tenerlo bajo tu mano. Tú, por ejemplo, tienes problema con un conserje, ya no estamos hablando de..., con un conserje, y no puedes hacer absolutamente nada.

Gómez. Te bloquea muchas cosas.

Ruso. Es que ahora mismo tengo un problema con un conserje, que lo tengo amenazado y...

Rodríguez. Tú no tiene que decirle nada. Tienes dos opciones. (Medio sonriendo) Tener la suficiente "manga ancha", "mano izquierda por aquí", a ver si solucionas el problema; o, ponerte a escribir poniendo en conocimiento de la inspección. Entonces, si entras en esa fase, ya sabes que vas a tener ese colectivo, por lo menos él enfrente, y a lo mejor, si el colectivo se solidariza con él, lo vamos a tener todo enfrente. Pasa otro tanto con el profesorado. Salvo que, salvo que haya unas cuestiones muy claras donde puedo decir que en mi vida como director tuve que proponer dos expedientes. Que uno propone, después ellos harán... (Describe los casos)...

Ruso. Expone otro caso en su centro... El problema sigue siendo el mismo. Nosotros podemos gestionar el centro con el poder que nos dan. A veces te inventas más poder del que tienes. Yo tengo un "super-claustro", yo no sé el número...

Gómez. Tendrás más de cien...

Ruso. ... ahora no, pero cuando empecé eran 102. Son 1200 alumnos y tenemos un poco de todo. Ahora tenemos aulas a 35, en bachillerato. Estamos muy llenos. Pero, bueno, es... La atracción es por motivos distintos a los que tú planteabas. Viene un poco dada por el propio alumnado. Es decir, unos tiran de otros. Es una zona céntrica. Hay unos padres bueno. Tira uno de otro. Los padres escuchan, oyen... Nosotros por ejemplo, no notamos ningún tipo de distinción – de alguna manera sería un poco negativo, en otro momento puede haber – con respecto a los otros centros. Por ciudad, o por ser el centro histórico. En principio... no vemos más que desventajas. Pero, yendo a lo que íbamos, realmente, el problema, yo insisto, porque tú hablas de vocación, de motivación y de implicación (a Luna)...

Luna. Es que si no tienes vocación, hay que buscarla, de otra forma, hay que buscar...

Ruso. Claro... Tú estás hablando de cosas que no son materiales... A un médico...

Luna. Son materiales. Son muy materiales... Materialísimas...

Ruso. Vamos a ver... Un médico... Tú le exiges que sea competente.

Luna. A un profesor también.

Ruso. Un profesor es competente, sí. Mira. Siempre, salvo excepciones que las hay en todos los sitios,... pero es que realmente cuando estamos hablando de compromiso docente, no estamos hablando de compromiso de los docentes. Es decir, que es la descripción que hace, entiendo Alberto. Partimos de la base de que salvo casos excepcionales, como está planteando ahora Nemesio, la gente cumple con su trabajo. Mejor o peor, pero el compromiso de los docentes entiendo que va por ahí. Su trabajo efectivo de todos los días. Pero el compromiso docente va más allá de lo que es tu...tal [se entiende "la responsabilidad funcional del director"] (Luna. Claro) ¿Y por qué nosotros sí, por qué otros no, y encima no se nos valora en absoluto? ¿Por qué tú tienes que luchar como director cuando eso no está en tu... e implicar a la gente? Porque yo lo hago... ¿Eh? Y no estoy discutiendo que tengas que hacerlo...

Luna. Pero es tu trabajo...

Ruso. ¿Por qué es tu trabajo? ¿Qué armas tienes para hacerlo?

Luna. Es tu trabajo. Igual que en cualquier empresa.

Ruso. Por lo que nos dijeron en el curso...

Luna. Igual que en cualquier empresa.

Ruso. Como nos dijo aquel director que vino a hablar con nosotros – que yo soy la más novata aquí, porque aunque llevo diez años en el equipo de dirección, este es mi cuarto año como directora; así que quiere decir que no tengo una experiencia para nada de lo que habláis vosotros –; sin embargo, lo que entiendo es que en el tú a tú, en el café, en la cervecita o lo que sea, solucionas el 80% de los problemas que tienes en el centro.

Luna. Yo no conozco ningún médico que solucione los problemas con una cervecita.

Ruso. Porque no los tiene. Es que no los tiene. Porque no va en el voluntarismo del médico.

Luna. ¿Sabes en qué se nota que se valora más el servicio sanitario que el docente? En que tienen más agresiones. Sufren más agresiones que nosotros. Estadísticamente, el personal sanitario es el que más agresiones sufre... Porque realmente la gente valora lo que está haciendo. Por eso, si le das la cita para

dentro de un año, dice: “Cómo”. Pa dentro de un año. Y se enfada mucho. En la enseñanza mucho menos. Porque se valora mucho menos la profesión de la enseñanza.

Ruso. Es que les interesa muchísimo menos.

(...)

Luna. A un profesor se le para por la calle para preguntarle por su hijo, en cambio el paciente no para por la calle al médico...

Rodríguez. Eso pasa porque son pueblos pequeños.

Luna. Estamos 24 horas de servicio. Mal hecho. Tú decías (a Gómez): tengo siempre el despacho abierto. Yo lo tengo cerrado. Mal hecho. Es un error. Porque valoran mucho más si tienen que esperar: un día, dos días. Hay que dar cita.

Ruso. Eso me lo han dicho.

Luna. Yo llego al instituto a las ocho y media y me voy a las dos y media. Y voy por la tarde muchos días, casi todos. Mal hecho, por mi parte. Pero veo que hace falta el tiempo para dedicárselo a eso. Hace falta que el grupo que dirige un instituto, en vez de tres, sean ocho, como es en Francia. En otros países, el *staff* que dirige un centro de 1200 o como el nuestro, que tiene un montón de adultos, tiene muchísima más gente. Entonces, nosotros tenemos que dedicar mucho más tiempo. Muchísimo. Yo le dedico tiempo a la dirección, un poquito al tema que hablaba del hobby y a mi familia. No queda más tiempo.

Rodríguez. Yo no estoy de acuerdo con eso de no hablar del centro. Yo voy con Rafa, que es con quien hablo, y estamos cómodos hablando. Nos sentimos a gusto. En ese momento me acuerdo de cosas que no recuerdo en el instituto. Lo que a mí me interesa, dejando de lado las personas que van al equipo directivo por cobrar unos euros más, o aquél que va al equipo directivo porque necesita puntos porque quiere marcharse para no sé dónde, eso sí que no lo valoro para nada y después da los frutos que da. Yo entiendo que la dirección de un centro tiene que estar consolidada; el gobierno del centro debe tener una continuidad como mínimo, - a lo mejor lo que estoy diciendo es una burrada - pero, a lo mejor, ocho años, doce años, pues hay tiempo suficiente para que marchen determinados proyectos.

(Murmulos de asentimiento)

Y después, aquí hablamos del compromiso docente entre el claustro y la dirección. Creo que el compromiso docente entre el claustro y la dirección viene dado por dos cuestiones que son para mí fundamentales: el liderazgo del director que es que lo que tú pretendes; quiere decir que el director es el que tiene que dirigir, el que tiene que coordinar, de alguna forma dinamizar toda la vida del centro. Pero para eso, el director, como no esté arropado por un proyecto educativo de centro, donde se plasma los objetivos que yo quiero alcanzar con el centro. “en la selectividad los alumnos de bachillerato tienen que estar por encima de la media de la Mariña...” Para conseguir eso tiene que implicarse mucho la gente y entrar a saco muchas veces en determinadas cuestiones que el director que no puede hacer. Entonces cuando en un primero de bachillerato donde hay tres o cuatro profesores de matemáticas que están dando la misma programación y en la primera evaluación hay una disparidad... ¿Qué? ¿Todos los malos están en el mismo grupo? Hay que analizar, como se hace en algún centro público con un proyecto de centro así y con el liderazgo del director se consiguió estar por encima de la media incluidos centros privados, dos puntos por encima. ¿Eso por qué? Había un liderazgo claro. Había un proyecto educativo donde el director del centro, el jefe de departamento de matemáticas, que había un grupo que suspendían muchos alumnos, ese profesor,... A ver, metodología... ¿Cómo estás haciendo esto? ¿Por qué hay este fracaso? Ese profesor tenía que amoldarse y recoger las sugerencias que los compañeros le daban para conseguir los resultados que pretendían. Pero eso no lo podemos hacer.

Ruso. Pero ¿Por qué hizo? Porque quiso. Porque si no llega a querer, no hay forma de obligarlo.

Rodríguez. Vamos a ver... El proyecto educativo de centro lo asume todo el claustro. La gente que está en el claustro tiene que buscar... eso es

Ruso. Tú lo has dicho "procurar". Mira conozco un centro que quedó vacío por culpa del departamento de matemáticas...

Rodríguez. Terminó con esto. Era significativo que ese centro en concreto, si te dan 100 euros por encontrar un papel tirado en el suelo, no lo encuentras. Los alumnos no tiran un papel en el suelo, los alumnos no rompen... Es decir que tenía asumido ese rol alumnado, profesorado y padres que el centro funcionaba prácticamente solo. Pero, claro. Conseguir eso, primero, el director tiene que ser un líder, tiene que saber cohesionar todos los departamentos. Eso es complicado. Entonces, a lo que me refiero es que no solo está la deformación profesional de que nos encontramos y empezamos a charlar de cosas, porque nos encanta. A mí me dicen, cuando nos escuchan, "pero vamos a ver... ¿Ustedes no terminaron de trabajar?" "Sí, pero estamos tomando una cerveza y nos gusta hablar de los problemas que tenemos"

Ruso. Y a mayores en esa línea, yo me traigo mis deberes. Me pongo mis deberes. Mis deberes es ir a tomar café con mis compañeros en algunos recreos.

Luna. Estás hablando de recreos.

Ruso. De recreos y si salimos...

Gómez. Tenía aquí algunos ejemplos. Hablando de la motivación, por ejemplo. Posiblemente, a veces, el ambiente de unos centros es distinto al de otros. El ambiente de los institutos rurales suele ser, aunque hay gente con experiencia, en general es gente más joven. Entonces, normalmente ese profesorado, por lo menos es lo que recuerdo de mi experiencia – yo estuve en pueblos pequeñitos – aquello era una familia. Comíamos juntos. Para mí eran unos tiempos ideales. Claro. De todos modos, la ilusión, a medida que uno va cumpliendo años, conservar la ilusión, que es lo que necesita esta profesión, tanto a nivel desde que eres profesor o que tienes un cargo directivo, la ilusión ante todo. Si pierdes la ilusión ya no tienes nada. Yo siempre he dicho que si fuera oficinista, pues habría que poner el cuño con la ilusión del primer día. Porque eso es así. Entonces, pues la motivación puede ser distinta según un poco el ambiente. Es más fácil llevar un instituto de un claustro pequeño, que ya cuando es un claustro más numeroso, y también el ambiente, el ambiente. Entrar de director en un centro y depende del ambiente que haya con anterioridad. Tú heredas unas cosas y aunque tú tengas ilusión y aunque tú quieras introducir unas cosas, modernizar, hay que ir poco a poco. Porque es eso. En un instituto donde la media de la edad, aquí en Lugo, al entrar en un instituto tienes de 50 en adelante. A determinadas materias... entonces esa gente ya, motivarla, motivar a esas personas es más difícil. Aun así, está claro que la misión del director para que haya un compromiso docente es eso: ilusionar a la gente, entusiasmarla. Yo no digo que ser líder, pero eso una persona, sola, eso no lo puede hacer. Necesitas estar arropado con un buen equipo directivo. A veces... por ejemplo, yo no quería ser directora en 2006, porque llevaba sólo dos años y medio en el centro, yo me incorporé del INGABAS, y quería descansar. Yo como profesora estaba feliz. Pero... ¿Cuál es el problema? Que nadie quería ser director. Y en este centro donde yo estaba solo duraban un año. Mi antecesora que tiene el mismo nombre que yo estuvo cuatro. Pero en este momento son yo, que voy en el séptimo año, soy la más antigua. Nadie ha durado siete años...

(Murmullos y comentario sobre el caso)

Gómez. Tiene que haber un tiempo, creo, pues eso. ¿Veinte años? Yo no me veo tanto. Me jubilo antes, vamos. (Sonrisas) En cualquier caso, sí es necesario, para un proyecto, un tiempo. Claro. Después hay momentos también de cansancio, eso es lógico... Para que haya un buen funcionamiento del centro, todo el mundo tiene que remar en el mismo sentido.

Luna. Yo no me estaba refiriendo a la motivación interna del centro, que también, sino a la externa. Más bien lo que hablaba un poco Nemesio, de que nos están dando tortas por todos lados. Y desde la Administración. Porque tú misma dices, porque tú fuiste más radical, que el inspector hace lo que le da la gana... Entonces eso te desmotiva totalmente. Porque yo tengo, he tenido como siete inspectores, y cada uno tiene su estilo y su manera de trabajar...

Gómez. Lo que quiero decir es que no están coordinados.

Luna. Sí, están coordinados. Se reúnen un día a la semana.

Gómez. El estilo de cada uno es distinto.

Luna. ¿Pero tú te das cuenta que tienen una reunión semanal para coordinarse? O sea, sí están coordinados.

Vázquez. No es para coordinarse, es para descoordinarse.

Ruso. A mí, sin embargo, lo externo es lo que menos me desmotiva en todo.

Luna. A mí también. Vamos a ver, estamos hablando del docente. El profesorado cuando te dice “es que la Administración”. Si tú eres Administración también. Yo ya sé lo que va a hacer la Administración. Entonces, eso es la muestra de que está desmotivada. Que hagas lo que hagas da igual. El PT hoy tiene que trabajar dentro, mañana tiene que trabajar fuera. La próxima va a sacar una norma nueva de no sé qué. Tú lo sabes. Sabes lo que dice la gente. Entonces, eso es lo que desmotiva. Tú tienes una línea de trabajo, el profesor, el departamento. Me estoy refiriendo a eso. La motivación interna depende del director, del equipo directivo, y si es capaz, como hablabais ahora, de rodearse de un equipo de gente que trabaje con él. Gran parte de la gente que tuvo cargos conmigo si que en el centro y es una gente muy comprometida. ¿Por qué es muy comprometida? Porque saben lo que hay ahí. Ha pasado por el cargo directivo. Ha pasado por jefatura de estudios, ha pasado por subdirección, y sabe lo que hay ahí. Entonces, yo no encuentro a alguien para alguna cosa y tengo prisa... ¿A quién voy? Al que fue Secretario o al que fue tal, porque sé que me lo va a hacer, sabe lo que es. Entonces, la gente que pasa por una dirección, esa gente tiene una concepción de lo que es el cargo directivo más claro. Y después tú tienes – voy a usar la palabra implicando – que ir implicando más gente que colabore contigo. Decíais antes de empezar, yo si se fuera el Jefe de Estudios ahora, no sabría qué hacer. Yo sí sabría qué hacer. Y yo la gente que elijo para la dirección, para pasar conmigo, la primera condición es que no tiene que ser para trasladarse, porque no se va a implicar para nada. Para nada. Al año siguiente ya se me va. No formo yo una persona para que se vaya al año siguiente. Un Secretario para que sepa llevar bien las cuentas, por ejemplo, del fondo europeo, lleva tiempo. Si al año siguiente se me va, pues no. un vicedirector tiene una agenda enorme para las actividades. Yo tengo varias personas que podrían estar conmigo en la dirección...

Ruso. Me estás dando una envidia... Eso de que escojo y pongo condiciones... Es que...

(Hay un rumor generalizado)

Ruso. Es que yo tengo como dice ella (señalando a Gómez)

Luna. Porque es un claustro envejecido, difícil de tratar.

(Hay una conversación generalizada, que incluye las ofertas FPCM. Se invita a un corte)

RGF. Como habéis hablado... Todo el mundo conoce lo que es implicación y compromiso... (Silencio y atención) Desayuno clásico inglés.

Ruso. Me estás desconcertando con eso del desayuno.

RGF. Huevos fritos con beicon. La gallina se ha implicado, el cerdo se ha comprometido...

9.3.2 GDE Simposio II. Compromiso docente 2 Dimensiones

Gómez. Para mí tiene que ser equilibrado. Una persona equilibrada.

RGF. Cuando dices eso... ¿Qué quiere decir?

Gómez. Que no traslade. Evidentemente todo el mundo tiene problemas. Pero que no lleve sus problemas al aula. Que separe su vida personal, si es posible, claro... que se sienta feliz en el aula. En el aula y en el medio donde trabaja.

Ruso. El que una persona separe – entiendo yo – lo personal de lo profesional, valga la redundancia es lo que hace un profesional. Creo que va implícito en el compromiso de los docentes. Sin embargo ese aspecto de esa alegría, esa ilusión, si quieres, sí puedo entender que algo a mayores.

Gómez. Ilusión. Ilusión por el trabajo que hace. Es lo que creo. En el fondo estás haciendo una labor social. Es lo que creo.

Rodríguez. Pienso que sea una persona que sepa adaptarse a la nueva realidad. Que van surgiendo. Como esto es tan cambiante, que sepa adaptarse a las nuevas realidades. Y debe de ser una persona que tiene que conocer la realidad del centro. Es decir, qué tengo aquí, qué tipo de alumnado tengo aquí. Porque no es lo mismo trabajar con un alumno que está... Cuando hablabas de esos instituto que está en el centro de la ciudad que tiene un alumnado con unas características determinadas a un centro educativo que está en una periferia donde la realidad es muy distinta. Y para mí es fundamental que también esa persona sepa adaptarse al trabajo en grupo, es decir, que no se encierre en una conchita y diga esta es mi parte, me meto en el aula, en el aula hago y deshago, y sin estar interrelacionado para nada con el resto. Para mí, podría citar alguna más, pero para mí esta es la manera de ver tres cuestiones...

RGF. Cuando hablas de...

Gómez. Empático. ¿Qué les parecería la palabra? Ser empático.

RGF. Cuando hablas de adaptarse, y es un paréntesis en relación con eso... La gente que tienes por ahí... Tú hablas desde la experiencia de tu centro... ¿Y la gente que hace kilómetros y kilómetros?

Rodríguez. La gente que hace kilómetros y kilómetros, eso para mí es idéntico a aquel profesor que quiere ir al puesto de director para tener puntos para...

RGF. Y dentro de tu experiencia, que hay gente que lo hace y que no lo hace. ¿Hay gente que está metida en el *fregao*?

Rodríguez. Normalmente, ese tipo de gente no se implica en la vida del centro. Es decir que para mí.

RGF. Es decir que va, oficina y punto.

Rodríguez. Sí...

Ruso. Depende de... Yo pasé doce años en Carballo con Rafa. Rafa y yo viajábamos...

Rodríguez. Pero vamos, estás hablándome de viajar de Carballo a Coruña. ¿Cuánto está en coche?

Ruso. Tres cuartos de hora.

Rodríguez. Nosotros tuvimos un profesor que iba todos los días a Oviedo, desde Foz. Y tenemos en este momento entre el profesorado quien va todos los días a Santiago. Circunstancias familiares y tal, pero... Yo no sé, pero pienso que esa persona está pensando más en la vida familiar que en lo que tiene que hacer en el día a día. Porque si tú vas conduciendo dos horas y pico, vas con una tensión de la carretera, creo que tú no llegas en condiciones. Por eso...

Ruso. Eso es mucho viajar...

Luna. Hablasteis de profesionalidad, pienso que sí, que es una palabra bastante amplia, la de profesional. Se supone que el que se dedica a una profesión es un profesional. Dentro de lo que se puede entender por profesional, me habláis de ilusión, yo creo que ilusión, pero yo creo que ilusión sobre todo por formarse a sí mismo. Por la autoformación. Quiero hacer un curso. Porque esa gente que quiere formarse, se va a formar para ser profesional y por consiguiente va a hacerlo bien, tanto con los estudiantes como con las familias, como lo que decía Nemesio, que me parece muy importante, trabajar en equipo. Saber trabajar en equipo. Aunque yo tengo alguna excepcionalidad, si esa persona resuelve sus problemas, resuelve los problemas del aula, no trabaja mucho en equipo a lo mejor, pero hay que aprovechar esa capacidad de empatía, a lo mejor, con el alumnado. Que siempre tenemos el profesor que siempre se lleva bien con el alumnado, que puedes... Dentro de un claustro hay, claro, todo tipo de profesional o de profesor. Y después, una cuestión que creo que es importante, que es que el profesor se identifique con la "marca" del centro. Con el Proyecto Educativo del Centro. Es decir, si a mí ahora me dan el destino para el Sanxillao, yo tengo que identificarme con el proyecto del Sanxillao. Con la Hostelería, con el Arte, etc. Eso es lo importante. No todo el mundo consigue hacerlo, sobre todo los que viajan, les cuesta más. Respecto a los kilómetros. Es muy diferente 30 ó 40 kilómetros que 100 kilómetros. Yo no tengo ningún profesor que vaya a Santiago o a Oviedo. Sí que los tengo que vienen a Lugo, puede ser deformación profesional, concretamente de la rama Sanitaria, porque entiendo que deben de tener otros... hobbies, además de la enseñanza. Y después sí que es importante que el profesor viva en la zona, sobre todo en zonas como la nuestra, que son villas que... Pero tengo mucho profesorado de Foz, de Viveiro, de Ribadeo, y eso es gente que no implica para nada que haga kilómetros. No entiendo que sean kilómetros. Ribadeo, Oleiro...

Ruso. ¿Sabes lo que pasa? Es que yo, por eso decía, que para eso a lo mejor de lo que tenemos que hablar es de disponibilidad. Muchas veces no está en la proximidad o no. El centro de ciudad, a veces, el vivir próximos es un hándicap. Es al revés. Porque nosotros... Por ejemplo, yo cuando estaba en Carballo e iba todos los días y tal, el ambiente era como el que tú comentabas antes: comíamos juntos, nos disfrazábamos juntos, bueno..., nos pasábamos estupendamente bien y yo tenía muchas, más complicaciones personal con tres niños y ta, ta, y sin embargo me impliqué muchísimo en el centro y en el pueblo. ¿Qué ocurre aquí, ahora? Que la gente que querrá vivir trabajando en el centro, salvo que tenga mucha inversión, procuran vivir cerca, porque si no, el aparcadero y todo eso... Entonces la gente tira allí, ¿Qué ocurre? Esa media hora, esa hora en Carballo en la que tú estabas en la sala de profesores, corrigiendo o que comías, porque tenías clase mañana y tarde, esa gente va a su casa; o se va a hacer la compra enfrente. Entonces, quizás esa vinculación con el centro en una ciudad, tiene la otra cara de la moneda. Es decir, no porque viva cerca se va a implicar. Por eso digo que ese concepto más que nada es disponibilidad. Que tú seas disponible... a aceptar pues ese cargo o a colaborar. Pueden ser cosas nimias, o llevar el equipo de voleibol, o llevar cualquier cosa.

Luna. Ahí entre lo que dice ella y lo que contaba hoy Nemesio, no es lo mismo estar en un instituto de Coruña, supongo, Vigo, que estar en uno de Foz o Burela, donde el instituto cumple un papel mucho más relevante culturalmente, deportivamente. Es decir, nuestro instituto, hay dos en Burela, cada uno trabaja... Ellos tienen sus ramas de FP, nosotros las nuestras, etc. Pero nosotros procuramos ser dinamizador cultural de Burela. Llevamos los cursos de la Universidad de Verano. Cada verano intentamos hacer uno, coordinado por un profesor del instituto y por mí. EL club de fútbol sala, digamos, tenemos una vinculación muy cercana. Cuando vienen las ayudantes lingüísticas pues se las presentan al ayuntamiento. Ahora tenemos dos, una norteamericana y una francesa, pues se las lleva al ayuntamiento y las recibe el alcalde. Entonces es una forma de que forma parte de la comunidad, las conoce todo el mundo. Tenemos tres alumnas de la República Checa en un convenio... y también se las lleva al Consejo, entonces la gente las conoce. Es decir, forma un poco parte de lo que es el Consejo y más, más que parte. Una parte muy significativa. Igual en Ribadeo...

Rodríguez. Nosotros tenemos – cuando hablo de nosotros hablo de toda la franja de la Marina – nosotros somos uno privilegiados. En lo que tiene que ver con el alumnado, en ese sentido somos unos privilegiados. Es decir que podemos tener unos puntos determinados de cierto alumnado que... pero son los menos. Ahora, yo escucho hablar a colegas de ciertas ciudades y parece que esto no es lo mismo.

Ruso. Es lo que me pasa a mí. Yo estoy en el centro, la mitad es bueno, la otra mitad...

Vázquez. Como dice Nemesio. Primero no olvidarme de agradecer, porque antes entre directamente al debate (...) De director llevo diez años, pero de cargos directivos llevo dieciséis, o sea que también llevo años...

Algunas de las cosas que tenía anotadas se han dicho. Tenía aquí que fuera empático... Que trabajara en equipo... Después tenía dispuesto a aprender, (no se oye). Si no estamos dispuestos a aprender, hablamos ahora de las nuevas tecnologías,... (...) después tenía por acá ser un conductor, que engloba la palabra tutor. Yo creo que tenemos que ser "conductor" todos, no solo el que es tutor de un curso. Tengo allí en el instituto el ejemplo de un tutor que siempre aprovecho de ponerlo en el curso de primero de la ESO, porque esos chavales que llegan es importante recibirlos. Significa tutor, en el sentido amplio de la palabra. Después, y para terminar, el asunto de los viajes, estoy totalmente de acuerdo con lo que deciais: es totalmente distinto, como en mi caso, que yo estoy en Palas porque yo quiero. Yo estoy más a gusto en Palas por lo que deciais, por el privilegio de estar en un centro rural donde los padres vienen de otra manera a hablar al instituto, así que, la resolución de conflictos es otra historia. Para resumirlo. Entonces, creo que evidentemente lo más importante es la disponibilidad. Yo estuve cuatro años en Monforte y creo que fueron los cuatro años que más me implicué en el centro. Pero claro, también era mucho más joven, también me quedaba más veces allí... entonces, que no son tanto los kilómetros, sino la situación que vives en cada momento

RGF. ... el equilibrio, relacionado con la disponibilidad, relacionado con la ilusión... estar dispuesto a aprender, un poco también relacionado con la disponibilidad, un poco también con la actitud, todo eso...

Rodríguez. Ahora que están las nuevas tecnologías. Nosotros, hace tiempo que en el centro introducimos las nuevas tecnologías en las aulas. ¿Cómo? Bueno, dotamos a cada salón con un cañón, con un ordenador. Es decir que cada profesor, que va el profesor de historia – antes yo veía al profesor de historia cargado con ochenta mapas – y ahora llevan el lápiz, y va todo allí. Ahora, en ese tema, que este año nosotros entramos en el proyecto ABALAR, ahí ya es obligatoria. Entonces toda la gente que da en primero de ESO, tiene que hacerlo. Pero remitiéndome a lo anterior, gente dispuesta a aprender, posiblemente en un centro de... como el vuestro, que tiene gente mayor, que pasa de todas esas historias, las ganas que observé en una profesora, que se jubiló precisamente el año pasado, y era de historia, también. La mujer andaba siempre con mapas y nosotros detrás de ellas diciéndole "Vamos a ver, Teresa,... ¿Por qué...?". Y la mujer se empeñó en que también tenía que dominar el ordenador. Llegó un momento en que tiró con los mapas y llevó el lápiz. Es de alabar, esa actitud, pero hay otra gente que no se quiere implicar.

Luna. Y mérito de quien consiguió que lo hiciera.

(Murmullos varios)

Rodríguez. Sin embargo tenemos otro profesorado que es más joven y parece que el ordenador tuviera sarna, c... Entonces,...

Luna. Eres tú quien no consigue que lo hagan. Fracaso tuyo...

Rodríguez. Claro, claro... Entonces, ahí...

Ruso. ¿Cómo fracaso suyo?

Luna. Claro...

(Murmullos, risas y comentarios)

Vázquez. Yo ahí no concuerdo... Si van a ser fracasos nuestros

(Discusión generalizada)

Ruso. Tienes que ser súper... Pero la mayoría no quiere trabajar

Vázquez. El contrario cuenta, también...

Rodríguez. Tienes que darle su tiempo. No puedes llegar, para mañana y por las malas. Ahora con el proyecto AVALAR, la gente... A nosotros nos costó menos trabajo, posiblemente, en el proyecto AVALAR, implicar a la gente, porque ya le perdió el miedo escénico al ordenador...

Luna. La inspección allí tuvo mucho que ver. Y las denuncias de que si los privados... Entonces

(Discusión general sobre el tema de AVALAR)

Luna. ... Ahora, la enseñanza pública amparándose en esos aspectos [que los privados lo hacen] para corregir errores de la enseñanza pública...

Gómez. (...) En algunos centros, antes del proyecto AVALAR hubo, se compraban... fue cuando empezaron con las pizarras digitales. Incluso hubo después alguna donación de pizarras digitales por parte de la Xunta y estaban guardadas. Como puede estar guardado...

Luna. ¿Quién es el responsable de que estén guardadas?

Gómez. El director del centro, claro... Como pueden estar guardados los ordenadores. Y eso es un error. Un error que nos perjudica.

Rodríguez. O como están guardados ciertos aparatos de Física y de Química en cajas que no las abrimos. Nunca. Tengo vistos centros que el laboratorio estaba allí, y esas cajas... "No sé es algo que mandaron"

Gómez. Claro.

Riso. Yo, por ejemplo, para colocar la pizarra digital que nos mandaron, me las vi... porque no tengo una infraestructura como para...

Luna. Pero tienes que contratar a la persona para que lo haga.

Ruso. No, no, no, no. No estoy hablando de la instalación en sí, de un espacio físico. Yo tengo...

Luna. (Muestra una expresión de no entender)

Ruso. Pero si tengo de desdoble dos aulas para 900 alumnos. ¡Dos aulas!

Luna. En un laboratorio...

Ruso. ¿Dónde la pondré? ¿En un laboratorio? Bue... Un día te invito a mi centro. Yo tengo casi cuatro metros de altura... (Sigue discusión sobre el tema).

Investigador. ¿No sé si participativo y dispuesto a trabajar en equipo es lo mismo?

Luna. Para mí, en mi opinión, puede estar dividido entre trabajar en equipo y lo que yo decía de identificarse con la marca del centro.

Gómez. Sí. Para mí eso es muy importante...

Luna. Porque hay profesores que no trabajan en equipo, a lo mejor, o les gusta menos, pero sí se identifican y participan en la vida del centro, de la "marca". Cuando digo marca, es sentirse orgulloso de estar en el centro que está trabajando. (...)

Ruso. Y otra cosa que es importante, que consiga que además el alumno, también lo sea. Que esté orgulloso de estar allí....

Gómez. Mira, nosotros acabamos de incorporar ahora 200 alumnos y 14 profesores del Politécnico. De momento, porque llevamos muy poquito tiempo, pero yo, lo que tengo muy claro es que tengo que hacer sentir que sean todos de Sanxillao.

Luna. Complicado.

Gómez. Sí, lleva un tiempo.

Vázquez. Hay profesores que llevaban mucho tiempo en el otro centro.

Gómez. Sí, pero eso hay que conseguirlo, si no, estaremos divididos.

Luna. Eso es un proceso similar a cuando se incorporaron los maestros a secundaria. Porque hubo muchos centros donde formaron un grupo aparte y quizás con personas que viene de otro centro... Es complicado

(Discusión general)

Rodríguez. Lo que yo hice fue aprovecharme de la valía de uno de ellos que había sido director de un colegio, yo sabía de su valía, y meterlo de Secretario.

RGF. Cuando Andrés decía que siempre ponía allí de tutor a uno porque... ¿Ese venía de magisterio?

Vázquez. Este que yo tengo en mente sí. Es un profesor de magisterio, y creo que estás tocando un punto. A los de secundaria nos falta mucho que aprender de ese tema.

Investigador. Tras la discusión sobre disponibilidad, se aproxima a la identificación con la marca y me pregunto si también sería un componente de participativo.

Luna. Sí.

Vázquez. Sí, pero creo que es más amplio.

Rodríguez. Sí, es una de las partes.

Gómez. Si. Una persona...

Ruso. Una persona con mente abierta... Por ejemplo, que diga dispón de mí en los diez minutos que tengo entre...

Investigador: ¿Cómo hay que interpretar "conocer la realidad del centro"?

Rodríguez. Cualquier persona nueva que entra en el centro tiene que saber qué se hace en ese centro, cuál es el ideario del centro, cómo funciona el profesorado, cómo funcionan los departamentos. Es decir todo eso como cuando llega, hay que darle un papelito que... Nuestro centro tiene siete edificios, es como un minicampus. Pues hay que darle un papelito con un croquis (...) [para que ubique] Es decir, darle a conocer las "señas de identidad" (agregado por Vázquez) del centro.

Luna. Nosotros lo tenemos en la página web del centro

Investigador. ¿Es un componente de la identificación con la marca del centro, entonces?

Luna. Cualquier profesor que quiera saber lo que se hace en nuestro centro, entra en la página web y lo sabe. Porque ahí está todo. Nosotros tenemos una página web bastante potente, donde...

Vázquez. Hay que procurar que los que no nos gusta la informática también nos enteremos.

Luna. No estoy de acuerdo...

Vázquez. Por una actitud...

Luna. No... Pero no estoy de acuerdo. Es como si el profesor dijera "yo no meto las faltas porque no me gusta". Nosotros metemos las faltas en el XADE desde hace diez años... Y entonces, el profesor que viene, pues si no sabe, se va a poner al lado de Nemesio y se lo va a poner a explicar la primera semana, y en la primera evaluación le echa una mano, y en la siguiente ya sabe.

Vázquez. No sé si ustedes lo saben pero Alberto me contrató para llevarles la contraria.

Luna. No estoy de acuerdo con... Yo creo que todo el mundo tiene que utilizar las nuevas tecnologías igual que como utiliza la tiza.

Gómez. Poco a poco.

Ruso. Yo pienso que eso de conocer el centro es algo más que conocer el PEC..., yo creo que hay que vivirlo. Y una persona que quiera implicarse desde el primer momento, salvo las normas específicas, administrativas, si quieres, y lo básico... Por ejemplo: en Carballo, donde vivimos nosotros el cambio, empezamos con un centro de bachillerato que llegamos a tener diez primeros de BUP, a cuarenta y pico de alumnos, hasta que se... Una barbaridad. El macro-centro salvaje. (Hay comentarios). Sólo tenía el diurno y éramos 90 profesores. Una barbaridad. Hasta que se hizo otro centro y fue antes de... Después hubo la incorporación de la secundaria obligatoria, y con ello los maestros. Pero no son sólo los maestros. ¡Los alumnos de doce años! Fue una fase, un cambio, tal... Y después nos adscribieron el centro de... que tenía, no sé si vosotros lo conocéis, el tema de los moines... Un grupo pequeño de Carballo. No son gitanos... Bueno, igual no es... Entonces, claro, el directivo tenía que (relata las consecuencias de aquella situación). Tú que vives allí, a lo mejor te vas adaptando. Una persona que viene de fuera... En dos o tres años, el claustro cambia radicalmente. Por traslados, por jubilaciones... Yo estoy pasando por una fase en la que estoy pasando por doce jubilaciones anuales. Eso supone un cambio de claustros radicales. A lo mejor dentro de cuatro o cinco años viene una persona que estuvo antes y no conoce el centro. La adaptación, más que en el propio papel, o en Internet, tiene que ser en el día a día. Y después hay gente que quiere y gente que no quiere.

Luna. Si uno tiene una línea de trabajo, esa gente tiene que ir incorporándose a ella.

Gómez. Lleva tiempo, lleva tiempo...

Luna. Si estamos hablando de un claustro de cien...

Ruso. Pero hay gente que quiere y hay gente que no...

Vázquez. Yo creo que no es llegar el uno de setiembre y uno...

Luna. Tú como directora, cuando llega un profesor nuevo tú le explicas cómo funciona el centro. Yo, es lo que hago. Cómo es el pueblo, qué tipo de gente hay, si hay mucha gente de cada huerto. Sí también hay de Perú, (...). Y le dedico un tiempo a cada profesor a explicarle.

Vázquez. Estoy de acuerdo, pero no creo que eso integre todo...

Luna. No, hombre. Estás introduciendo en el tema... Yo aún no me he enterado de todo. Y llevo 25 años allí. Quiero decir, pues, que te enteres de todo. Quiero decir que hay una serie de aspectos diferentes que va cada uno a su tiempo y cada uno a diferente canal de información (...) Tú intentas que esa persona que acaba de llegar se vaya integrando al centro. Y después, la sala de profesores es un lugar donde se habla muchísimo. Ahora tienen menos huecos, con lo cual hablan menos. Si tiene más huecos. Hablan de Pedrito, Manolito... Hablan de diferentes aspectos. Del alumnado. La sala de profesores es un lugar que hay que tener...

Vázquez. ...Controlado.

Luna. No...

(Risas generales)

Luna. Hay que conocerla. Hay que vivirlo... (Varios comentarios superpuestos)

Ruso. Es lo que decía de ir a tomar el café con los compañeros, es ir a la sala de profesores y escuchar, también...

(Comentario general)

Rodríguez. Y es lo importante porque... Como a principio del curso, que hay datos..., hacer una cena... Todo eso es importante.

Vázquez. Ahí estoy de acuerdo contigo, Nemesio. Estoy totalmente de acuerdo contigo

Luna. Eso no es así.

Vázquez. Eso es importante.

(Comentarios generales)

RGF. Comisión más importante del centro la comisión de...

Rodríguez. ...la gastronómica. También la hay en muchos centros...

Gómez. Hay personas que no conocen el nombre de los compañeros. Hay gente que no quiere molestar-se en conocer el nombre: "Ah, yo no sé quién es fulanito".

Luna. Yo cuando llega un profesor nuevo lo presento.

Ruso. Después de un viaje en el que compartes varios días con un profesor acabas a patadas o acabas siendo amigos. Una relación infinitamente mejor. Yo creo que ese roce es importante.

Investigador. (Presenta una recopilación de lo que se ha discutido sobre compromiso) Las palabras que hemos usado. Encontré tres que no pude vincular para atrás con nada anterior: participativo, adaptativo, tutor que era ser o estar dispuesto a ser tutor o conductor. Solamente las puedo poner como parte de compromiso. De las otros siete que aparecen mencionadas, estuvimos diciendo que participativo era trabajar con otros colegas en equipo, identificarse con la marca y venderla, y estar disponible. En la parte de adaptativo, me quedó como adaptativo a los cambios, ser receptivo a los cambios – acá se mencionó ese movimiento constante y que cambien los alumnos y el entorno social -, y la otra, interés en formarse. Porque prácticamente, formarse es una forma de adaptación; entonces, me parece que... Así que adaptativo quedó formado por receptivo a los cambios e interés por formarse. Y lo del ejercicio como tutor o conductor, me parece que adentro de eso quedaría lo de empatía, que se mencionó, o sea, la empatía estaría adentro de eso, y dentro de esa característica de tutor, pasaría a estar eso que se mencionó de la ilusión o la alegría del primer día de docencia, mantenerlo todo el tiempo. Me parece que es parte de eso, porque me parece que quedaría en ese ejercicio de tutor-conductor. Me pregunto para mí si significa ejercer un liderazgo en ese pedacito que nos dan para trasladarlo. Pero esa es una cuestión que veré para adelante. La empatía yo entendí que se refería – y no sé si se aclaró – no solamente respecto de los alumnos, sino también respecto de los colegas... (Hay gesto y voces de asentimiento). Entonces lo abrí bien.

Gómez. Incluso, a veces, respecto a los padres...

Rodríguez. Respecto a la comunidad educativa.

Gómez. La empatía es en general.

Ruso. Un padre que viene predispuesto negativamente o positivamente, es un mundo completamente diferente.

Rodríguez. Dentro de los padres hay que diferenciar aquellos padres que se preocupan por sus hijos, que normalmente, por desgracia siempre ocurre que son aquellos padres con cuyos hijos no tenemos ningún

problema en el centro y que vienen a todas las reuniones. Después también existe un problema, que yo observo, que nosotros convocamos a una reunión de padres, y a principio del curso, por los alumnos de la ESO un día y por el resto, otro día, y los padres de los alumnos de la ESO, el primer día solo les interesan dos cosas: los que van en transporte escolar que tengan el transporte escolar; y después les interesa que en el comedor, coman. Solucionados esos problemas, para ellos se terminó la función.

Ruso. Como yo no tengo ninguna de las dos cosas... ¿Sabes qué es lo primero que nos preguntan? Que porqué tienen que llevar mochilas tan pesadas. A la directora anterior le dije: "¿Tienes algo que decirme para la reunión de padres?" Dijo: "Sólo te digo que la primera pregunta que van a hacer en primero de la ESO es que porqué tienen que llevar una mochila tan pesada".

Vázquez. Yo como padre me lo pregunto.

Ruso. Y cuando levantó el primer padre la mano y me preguntó eso, me tuve que... Casi me río. Fíjate.

Vázquez. Yo como padre es una pregunta que también me la hacía muchas veces.

Ruso. Otra vez me llegó un correo electrónico de un padre que decía eso.

Investigador. Me quedaron tres cosas más. Lo que yo entiendo, por eso quiero discutirlo... La alegría esa, la ilusión de seguir trabajando como el primer día, que lo tengo vinculado a la actividad de tutor, en realidad me parece que también tiene vínculo con la característica esta de identificarse con la marca y venderla, que está dentro de participativo. Y a su vez, esta identificación con la marca, está vinculada con conocer la realidad del centro, que quedaría adentro de... (Luna. Sí...). Trabajar con los otros, que está en participativo, me queda a su vez relacionado con ser empático con los colegas, porque armar un equipo si no hay empatía...

Rodríguez. Ahí para mí juega un papel fundamental que el ideario del centro, el proyecto educativo, no sea papel mojado y que no está condenado al fracaso. Cuando esa persona llega al centro y ve la dinámica del resto de los compañeros. Tanto me da que sea de los compañeros, de los alumnos, etc. Cuando ve que esas directrices que se le dieron, que se le trata de decir cómo funciona el centro, si él ve que eso realmente funciona, entonces es posible que... hay muchas posibilidades de que se enganche al carro. Ahora, como él vea que todo eso es papel mojado, y que dentro de poco tiempo, a los cuatro o cinco días, o un mes, él detectó que todo eso que se le dijo no se lleva a cabo, esa persona pasa olímpicamente y termina volviéndose... pasando del tema. Eso es lo que yo entiendo que pueda pasar.

RGF. Se puede trabajar con otros por órdenes, consignas. ¿Pero hay algo de trabajar porque sale de ellos mismo?

Rodríguez. Voy a poner un ejemplo. Se incorporó un profesor al centro. (A Ruso) Una persona que tú conoces. Era una persona que participaba muchísimo en la vida del centro. Estaba entregado a todo. Si había que ir con los chicos, iba de excursión. Si había que ir a comer con unos holandeses que vinieron, iba con ellos. Es decir, todo lo que fuera. Rafa se implicaba en todo. Entonces, nuestro equipo directivo, el Jefe de Estudios tenía que irse por motivos de salud, y con el equipo directivo valoramos, de todos los que tenemos aquí, a quién metemos de Jefe de Estudio. Todos pensamos lo mismo: Rafa. Estábamos reunidos, llamamos a Rafa al despacho y dice "No hice nada". "No hiciste nada pero tienes que ser Jefe de Estudios". Quedó sorprendido y dijo si podía pensarlo. "No, no puedes. No pienses nada. Vas a ser Jefe de Estudios". Claro, acertamos plenamente. Pero sabíamos la actitud de él. Sin embargo, aunque podría haber otras personas igualmente válidas, no vimos en aquel momento otra persona que pudiera ejercer el cargo. Yo siempre he intentado tener a mi alrededor gente más lista que yo. Porque de esa gente aprendo. Si meto a alguien... Yo sé de equipos directivos que prácticamente ni se hablan entre ellos. Partiendo de la base de que un equipo directivo trabaja junto y tiene que reunirse al menos una vez a la semana para hablar de distintas cosas. Si uno tiene un equipo directivo tiene que repartir mucho poder. Pero hay determinadas cuestiones que uno delega... (Continúa con ejemplos). En todo lo que hacemos con el equipo directivo participa la Orientadora del centro. Es un miembro más del equipo directivo...

Ruso. Cuando funciona...

Rodríguez. ¡Claro! (A Luna) ¿El tuyo funciona? (Al resto) Que es la esposa... (Sonrisas). Está muy claro que hay que predicar con el ejemplo. Yo tengo el poder de decirle a un profesor si no está haciendo las cosas bien, pero yo tengo la autoridad moral de que estoy al pie del cañón. Todos pasamos muchísimas más horas de las que tenemos marcadas por ley. Porque pienso que todos los trabajos que hay que hacer en centros como los nuestros, las 37 horas y media no alcanzan, para nada.

Vázquez. Si se cuenta con un equipo hay que trabajar en equipo. El director del colegio... recién se hizo cargo y yo le dije "como no aprendas a delegar", primero, y segundo, que si no, no sirve para anda. Está haciéndolo todo. Eso no es trabajo en equipo.

Luna. No se acostumbra.

Vázquez. Trabajo en equipo es lo que acaba de decir Nemesio: que delegas en tus compañeros, que confías en ellos, que vienes aquí a una reunión y sabes que el centro está funcionando...

Ruso. Es que si no, es imposible.

Luna. Es imposible.

Ruso. No sé si tal vez eso era a lo que te referías. Nosotros, por ejemplo, somos cinco en el equipo directivo, entonces el del nocturno va más conmigo, nos vemos por las tardes, y por las mañanas estoy con el resto. Y a mayores, cuando no tenemos reuniones del equipo directivo, yo ahora ya no nos reunimos cuatro, nos reunimos ocho: tengo dos coordinadores de secundaria, una de bachillerato y una persona de apoyo. Eso lo aprendí yo del masculino, se lo escuché. Es una maravilla, una joya, que es una pena que se jubilara. Cumple 70 años y es una maestra (...) que al dar clase en segundo de la ESO, coordina de primero a tercero, porque conoce a todos de segundo, a tercero, y coordina a los profesores de primero de secundaria. (...) Y ahora que estamos haciendo el plan de convivencia, eso implica a mucha gente del centro, ocho o diez personas para que de alguna manera se hagan... O si quieres en innovaciones tecnológicas, (...) tenemos implicados veinte y pico profesores, y cada docente de equipo puede ser grande o pequeño, depende cómo lo enfoques. O, por ejemplo, en un centro como el mío, que son ciento y pico de profesores, depende como lo mires, de arriba abajo, algunos años más o menos, este año 96, es raro que yo, una propuesta de envergadura la lleve directamente al claustro. Paso por la comisión de coordinación pedagógica... (Coro. ¡Pues claro!) Ellos lo trasladan a los departamentos. Después combinamos. Porque si no, es inviable.

Rodríguez. Yo lo he hecho siempre. Convocatorio de los órganos: primero CCP. Claustro, CE. Siempre. Va por ese orden.

Ruso. El único tema que llevé al claustro por falta de tiempo y porque tenía que ser así, fue lo de ser centro bilingüe. No sé si alguno de vosotros es centro bilingüe. Y tenía que haber una aprobación del CE, previo visto bueno del claustro. No daba el tiempo material y como yo dije que quería entrar de los primeros. Y eso también fue a partir de un profesor de Inglés que coordinó. Siempre de pequeño se empieza y se va agrandando. ¿No sé si iba por ahí tu pregunta, Rufino?

RGF. Hay grados

Luna. Hablando de grado... Voy a poner como ejemplo mi profesorado de Artes. Ellos forman un grupo que están en reunión permanente. No. Están vinculados al centro. Nuestro centro está lleno de escultura. Vamos, está adornado. Cuidamos muchísimos la imagen externa. Gastamos muchísimo dinero en el jardín, que es muy grande, y en arte. Hablando de cuando un profesor llega, bueno, que por lo menos lleve una imagen... gastamos bastante dinero, en el jardín, y en informática. Gran parte del dinero se va ahí. Gastamos en material, libros y tal, que tuvimos, por suerte, tres o cuatro planes de biblioteca y los invertimos en eso. Y es el profesorado de Arte, con sus alumnos, los que realizan ese tipo de acciones. Y ellos están reunidos permanentemente, desde la ocho de la mañana hasta que se cansen. Todos los

días. Hay que tener cuenta que no tienen hijos – ese es un factor que va a tener que estudiar Alberto, sobre compromiso – hay un factor, no digo que sea determinante ni mucho menos.

Gómez. Sí, porque nosotros tenemos bachillerato de arte y hacemos exposiciones.

Luna. Sí, pero esa gente está....

Ruso. ¿Los del Arte, dices?

Luna. Sí, ellos están con el compromiso...

RGF. Lo de la familia.

Luna. No, no. No digo que sea determinante. Digo que habría que estudiarlo. Yo tengo hijos, también... Pero yo no puedo estar doce horas.

Rodríguez. No ahí hay que...

Vázquez. Hombre, compromiso con los alumnos también.

Luna. Ellos están reunidos permanentemente. (Hay varios comentarios cruzados con ejemplos personales). No cortaron el contacto con los demás. Pero son un grupo de trabajo permanente. Dos de ellos mayores que yo. Tienen cincuenta y tantos, y están como el primer día. Es que aparte de todo, son artistas. (Se escuchan varios ¡Claro!) Después tienen un ritmo de vida diferente. Mientras que los profesores de la rama sanitaria tienen su vinculación con otros tipos de trabajos, la mayoría de ellos – porque se los permite su tiempo libre y su formación -, estos, digamos que su tiempo libre lo dedican al arte vinculado al centro. Entonces organizan montones de concursos. Participa. Ganan. Hemos obtenido montones de dinero. (...)

Vázquez. Ellos están ilusionados.

Luna. Ganan dinero y es para ellos.

Vázquez. Y bueno, aunque no ganaran dinero ellos están...

Luna. Cuando hablaba antes de material, aquí más material que los euros no hay nada. Entonces son tres mil, cinco mil euros que van para materiales, para ellos. Pero también es un incentivo que les digas “enhorabuena”, o ir a recibir el premio de un ministro.

Ruso. Si yo tuviera la capacidad, ahora mismo tengo una persona en mente, si yo pudiera, ahora mismo creaba un incentivo para ella.

Luna. Justamente. Nosotros ganamos un sello europeo y ganamos un viaje a Estrasburgo. Había un montón de profesores que querían ir. Pero no, no. va este, este y este. ¿Por qué? Ellos no preguntaban por qué. No. Ellos saben quién merece ir a Estrasburgo y quién no. En fin, ellos saben...

Vázquez. Al final te queda... Como no tenemos los premios, al final te queda lo que decías tú antes.

Luna. Hay otro modelo de formación. El coordinador AVALAR. Yo lo tengo con horas liberadas. No sé si vosotros lo tenéis o no. (Comentarios varios) Si hay horas... yo lo tengo con tres horas. Y también se dedica a la formación del profesorado. Y es un grupo totalmente... no está regulado, ellos se juntan y van formándose. Porque hay que tener en cuenta que en cuatro años, primero, segundo, tercero y cuarto de la ESO van a tener AVALAR. Son un montón de profesores.

Rodríguez. Bueno, si no paran antes.

Vázquez. Eso...

Luna. No van a parar. No lo van a parar.

Gómez. Hoy en mi centro iban a poner las pizarras...

(Hay una conversación sobre si ABALAR sigue o no)

Luna. No, no. No lo paran

Gómez. ¿No lo paran?

Luna. No. Después, respecto a lo que decís del equipo directivo, nosotros tenemos una mesa similar a esta. Cuando yo timé la dirección, lo primero que hice fue liberar un aula pequeñita y allí tenemos nuestra mesa de trabajo. Estamos los cinco y a veces se incorpora en función de, el coordinador, el orientador o la orientadora, el coordinador de proyectos europeos, el coordinador de AVALAR, que forma parte... pero estamos permanentemente reunidos. Siempre hay uno de dirección: o el que está de guardia, por las tardes quizás no, porque es más complicado, pero siempre estamos compartiendo, el secretario, en fin. Y después una cosa importante que quería comentar es el compromiso del no docente. Yo tengo tres sillones... es que es muy importante en el centro (responde comentarios). El administrativo es muy importante en el centro. El administrativo casi es docente. Casi es docente porque es un tutor. Cuando va un padre, él es el que le explica al alumno cómo funciona el centro. Las chicas que tengo...

Ruso. Porque son unas santas.

Vázquez. Yo también tengo unas santas...

Luna. Porque tienen formación, además.

Ruso. Yo también tengo gente que tiene formación, pero ellas obligación no tienen ninguna.

Luna. No, pero lo hacen porque están identificadas, no solamente por...

Vázquez. Esas sí que están identificadas.

Ruso. La mía sí que funciona muy bien, pero vamos, no...

Luna. A los viajes de Comenius va una administrativa normalmente. No un profesor. Y también siempre viaja alguien del *staff* que no es profesor. Si os fijáis cuando viajan. Y ahora estuvieron en Rumania, y fue una chica que es administrativa. Y una reunión que hubo en Madrid y en Barcelona, fue la otra. Eso es un premio, también para ellas. No son docentes, pero yo tengo un sillón allí – (al investigador) el sillón donde hablamos tú y yo –, un sillón con una mesa común, y un sillón en la Secretaría, que paso casi el 50 o 60% allí. Porque no...

Vázquez. ¿No tienes un sillón como...?

Luna. Donde están las chicas de administración

Vázquez. Es un sillón tuyo...

Luna. Mío. Con mi ordenador. Mi ordenador está allí.

Vázquez. ¡Ah!

Luna. Entonces procuro estar allí, todos los días, por lo menos una hora. Porque hay cantidad de... - bueno lo sabéis todos – que hay cantidad de cosas que hay que hacer con ellas. Desde la matrícula, etc., etc.

Rodríguez. Sí. Yo esa tarea trato de delegarla (Gómez al mismo tiempo: Delegarla).

Luna. No, no. yo esa me gusta hacerla a mí.

Rodríguez. No.

Gómez. Hombre, yo también voy por allí y...

Luna. Y después,

Rodríguez. Hombre tu centro es...

Vázquez....modelo.

Rodríguez. Yo delego.

Vázquez. Bueno, cada uno tiene su estilo.

RGF. Y hablando de delegación.

(Hay unos comentarios entre todos sobre delegación, repartir el tiempo, trabajo de director)

Luna. Es un grupo de trabajo. Yo tengo un grupo de trabajo con ellas. [Con las administrativas] Yo convivo con ellas muchísimo tiempo, y me quitan muchísimo trabajo. Muchísimo. Todo lo administrativo me lo sacan ellas. Incluso la información. Llega un padre y ellas le explican: "Existe este ciclo, este ciclo, y este otro"

Ruso. A bueno, eso claro...

Luna. No, pero bien. Lo hacen porque...

RGF. (Hace una introducción) Además de los grupos que se forman por directivas, aparecen grupos que funcionan autónomamente, como el de los profesores de arte...

Luna. Pero eso trae perjuicio...

RGF. ¿Perjuicios cuáles?

Luna. Por ejemplo, otro grupo de profesores que no ven (RGF: Envidia) que el director... entonces procuro... (RGF: Ya...) Tienes ahí un acercamiento más grande, con el coordinador, con la persona que hace tal, pero aquí el acercamiento es con un grupo. Pero claro, ellos tienen mi apoyo total.

Vázquez. Yo lo estaba viendo a nivel mucho más pequeño: los profesores de ciclo. Hasta ahora que lo había, nos lo acaban de quitar. Los profesores de ciclo eran un poco... de hecho sus reuniones las hacían ellos y tal, y funcionaba bien. Podría haber algún problema pero...

Luna. Por ejemplo, yo tengo otro grupo que es el del ciclo de sanidad que van autónomos, pero no están vinculados al centro. ¿Por qué? Porque son... No es lo mismo...

Ruso. Porque los ciclos son de tarde... y es más complicada la vinculación (...)

Rodríguez. Nos pasa igual con los profesores de Hostelería. El personal de Hostelería es muy especial. Muy, muy. Tengo que confesar que al principio yo entraba con un poco de recelo, y me preguntaba dónde estaban los profesores de Hostelería. Y me decía, soy un bobo. Vamos a ver... ¿Por qué tengo que entrar con cierto recelo aquí? Por la manera que tenía el profesorado. Me costó mucho trabajo integrar, integrar a ese profesorado, por la manera que tenían de actuar. Ellos se encerraban en su conchilla y prácticamente no los veías por la sala de profesores. Entonces, lo que hablaba de los de arte, pues tienen una manera de trabajar distinta a la del profesor normal, o en este caso por ejemplo, Ángela puede, tú también, si estoy diciendo algo que no sea cierto... Es una gente que no sé, muy complicada. Y traerlos a tu redil, donde tú pretendes, no es un trabajo de un día ni de dos...

Ruso. En mi caso son gente que se adapta muy bien.

Rodríguez. Pero tú tienes turismo. ¿No?

Ruso. ¡Claro! Agencia de viajes y gestión.

Rodríguez. Es muy distinto, aunque esté dentro de la misma familia profesional, es distinto.

Ruso. Sin embargo, este año tuvimos un encontronazo, y lo tuvimos que tener. Y yo lo sentí muchísimo... Porque yo no tenía profesor de FOL (Formación y Orientación Laboral) y lo repartí. Y ellos decían que no eran especialista, pero si no me dan profesores... (...)

Gómez. Siempre están pidiendo, siempre están insatisfechos.

RGF. Cuando Nemesio mencionaba a los de Hostelería yo me hacía la idea de que se preguntaba “¿Y qué están haciendo estos, porque no están dando clase?”

Ruso. Los centros donde se comparte dos ciclos de tal, a veces el enfoque del profesorado es muy diferente y...

Luna. Eso es muy enriquecedor.

Ruso. Sí... (Dudando) (Comentarios varios al unísono)

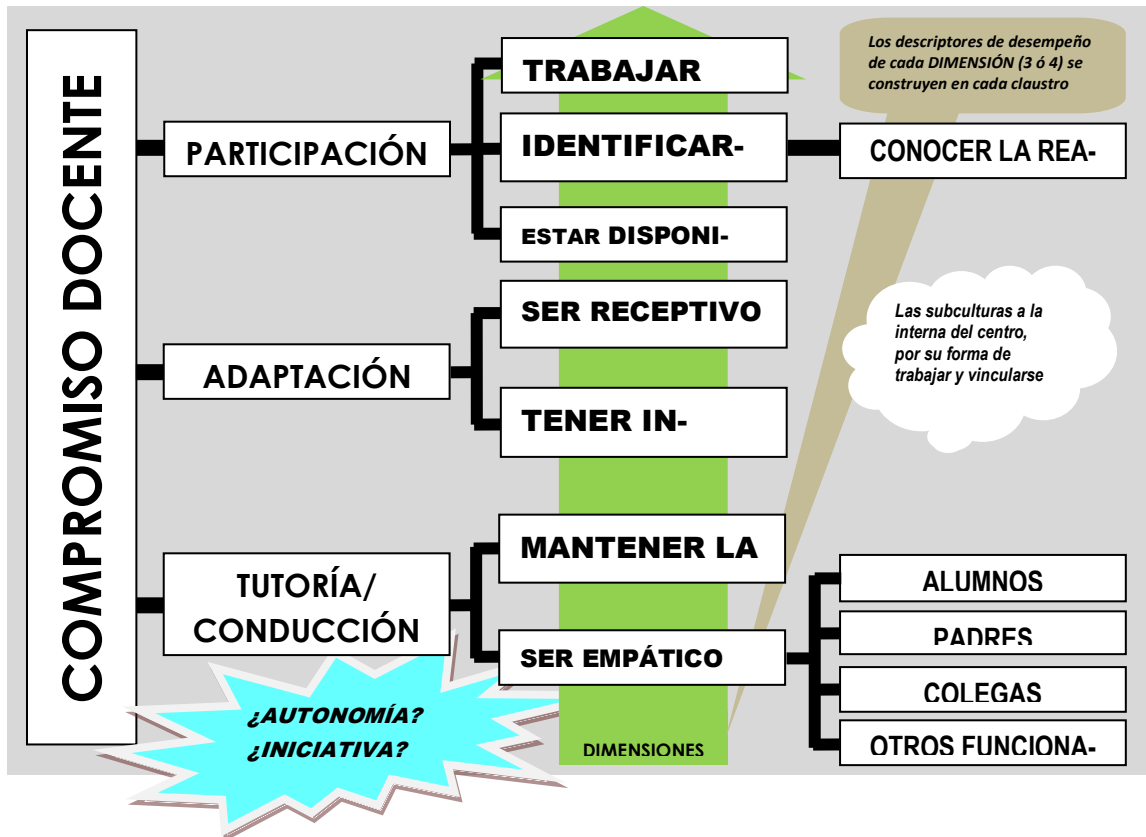
Gómez. En el centro donde estoy yo hay cierto recelo, por parte del profesorado de la ESO y de BAC, a visitar Hostelería. (Murmullo y comentarios). Hay profesorado que no quiere participar...

RGB. Eso lo seguimos en el próximo bloque.



9.3.3 GDE Simposio III. Compromiso docente 3 Descriptores

Investigador. Supongamos que queremos medir el compromiso docente. Ya identificamos tres elementos que lo componen, (...) y a su vez hicimos un desagregado relacionando lo que tratamos antes. Una vista preliminar, para construir algo que no hay, sería... ¿Cómo yo puedo identificar qué me parece suficiente de compromiso, en cada uno de estos ítems que fuimos desagregando y nombrando? Hemos armado el cuadro que les leí antes...



Con este “ayuda memoria”, más o menos ha quedado la participación definida en función de esos tres componentes que hay allí: trabajar con otros, identificarse con la marca del centro y venderla, estar disponible. Y así sucesivamente. Para cada uno de estos otros siete, de la columna en el centro, me pregunto: ¿Qué es suficiente? ¿Qué es más de lo que yo esperaba? Cuando lo veo en la actuación de mis profesores, o qué me parece que todavía no es suficiente, pero está en desarrollo. No diré que es insuficiente, porque la propuesta nuestra es que siempre un profesor puede mejorar. (...) Todavía está desarrollando, por ejemplo, su trabajo en equipo. (...) La pregunta es si seríamos capaces, aquí, - o quizás no - de producir los descriptores que nos permitirán decir: “Si yo veo que un profesor actúa de esta manera, pienso que en ‘estar disponible’ está bárbaro”. Y se hace esto otro, supera mi expectativa (continúa con ejemplos). Con esos indicadores yo me podría poner a mirar a mis docentes. Porque cuando digo “Este docente es comprometido y este no”, alguien podría decir “Pero cuando tú hables de Fulano te fijas en una cosa y cuando hablas de Mengano, te fijas en otra. Entonces estás midiendo distintas cosas, no compromiso”. Y precisamente como no existe una formulación, y para no caer en que en realidad con Fulano me llevo mejor que con Mengano, entonces resulta que Fulano siempre es bueno, y Mengano no lo es tanto... Y como el compromiso aparece tantas veces mencionado en lo que uno espera del docente para que ayude a que el centro se mueva, la idea es ver si se puede hacer un instrumento del que podamos decir “Aparentemente, cuando se habla de compromiso, se habla de estas cosas. Y los comportamientos que tienen que ver con el compromiso serían estos que están acá. Eso es lo que aparentemente está en la cabeza de los directores, cuando hablan de esto”. No existe. No hay teoría ni hay nada, o sea, que lo que ustedes propongan es una innovación. Es inédito. No hay nada.

RGF. Una rúbrica de ese tipo, una guía.

Ruso. Es que es tan relativo... No existe porque no hay una fórmula mágica que digas esto más esto más esto, porque... Tú mismo aquí, creo que te faltarían puntitos aquí porque todo está interrelacionado. Pero claro que una persona no tiene porqué tener todos estos aspectos para decir que tiene un compromiso.

Investigador. Totalmente de acuerdo. Ese sería otro punto a discutir, es decir, en qué nivel en uno está deficitario y en otro está superavitario...

Ruso. Es que incluso yo creo que una persona... Es lo que hablábamos antes: gente que tiene niños, gente que no tiene niños, que esto o aquello y que no sé cuanto... Para mí una persona que tiene un compromiso docente es porque llega hasta aquí y nos está ayudando, en cambio otra persona tal vez tiene tiempo y a lo mejor para el compromiso docente le pongo un listón mucho más alto. Es que es tan relativo...

Investigador. Estamos de acuerdo, pero eso es porque yo mido a cada uno separado... Que es lo mismo que hacemos con nuestros alumnos.

Ruso. ¿Qué es lo que quieres que digamos? Si este hace hasta aquí yo creo que tiene compromiso docente, si no hace hasta aquí... Eso es lo que nos estás pidiendo. Es lo que entiendo yo.

Gómez. ¿Cómo podemos observar nosotros que una persona – entiendo yo –...? (Se superponen voces)

Ruso. ¿Hasta dónde es (Vázquez: Suficiente)... - claro –es suficiente? Y de ahí en adelante, así, hasta el nivel de excelencia.

Investigador. ¿Qué me conforma a mí? ¿Qué tengo que ver yo director, para decir, por ejemplo, que este docente, en relación con el compromiso docente, esto que hace en el trabajo con otros, es algo que me satisface?

Ruso. Tiene que ser una persona a la que todo lo que le exijas, le pidan, le demanden, de alguna manera, dentro de sus limitaciones, cumpla con ello. Pero claro, es que eso...

Gómez. Normalmente una persona que es generosa con su tiempo en el centro, es decir: vosotros sabéis que hay personas que dicen “Yo no le regalo ni un minuto más al centro”. Entonces, en general, cuando tú vas por la sala de profesores cuando ya tocó el timbre, pasas por allí, incluso puede ser un momentito, para buscar el periódico para hojearlo – yo no lo llevo al despacho, generalmente lo miro en la sala de profesores o me lo llevo a casa – ves allí algún profesor que está haciendo algo por allí... Yo a ese le pondría generoso con el tiempo. Si una persona está en el centro y ya tocó el timbre es porque está terminando algo y no le importa.

Vázquez. Yo ahí no estoy de acuerdo contigo. Yo no lo valoraría porque puede ser el más lento en salir de clase, aún tiene que ver el periódico...

Investigador. ¿Cuáles serían los ítems más accesibles para hacer algo como lo que estamos proponiendo?

Rodríguez. Yo creo que cuando trabaja en equipo, fundamentalmente es que se vea un resultado. Es decir, que hay determinadas cuestiones que por ley no se discuten. Entonces, dejando fuera esas cuestiones, cómo podemos medir “trabajar con otros en equipo”, pues en una escalada de valores de 1 a 5, bueno, sí, trabaja con otros en equipo. Pero después, resultados qué. Hay que ver los resultados de ese trabajo en equipo.

Gómez. Falta un apartado de efectividad.

Investigador. Vamos a llegar a eso. Muchas veces el problema es mirar solo el resultado. (...) Queremos mirar en el medio, porque muchas veces el problema más grande es construir el medio. Decimos la necesidad y el resultado, y si no se alcanza, todo es un fracaso. Pero, modernamente es el medio lo que estamos tratando de identificar.

RGF. Podemos partir de una situación para no circunscribirnos. No son compartimientos estancos: historias basadas en tutorías, están relacionadas con participación. Lo que hemos establecido son unas marcas, unas etiquetas que nos puedan servir de orientación. Marcelino, cuando Ángela hablaba de generosidad con el tiempo, yo no lo interpretaba – me parece a mí – no lo interpretaba en el terreno que lo interpretaba Andrés (...), digo, es que está ahí. No está esperando...

Gómez. Es que el que ya no es generoso con el tiempo, que te dice (...) yo no pego fotos porque ese no es mi trabajo...

Vázquez. Ese extremo está claro...

Ruso. Pero es que hay gente que sale a las dos y diez *o'clock* de allí y le dices “Te importa revisarme este documento así y así”. Se lo lleva a su casa y mañana te dice o te envía un correo electrónico “Mira, esto, esto y esto”.

Gómez. También hay quien te dice “Yo no llevo trabajo a casa”.

Vázquez. Lo de dedicarle tiempo no es estar en el centro. Ahora lo entendí.

RGF. De repente es llevar un papel que hay que hacer llegar a la Diputación y él pasa por allí.

Gómez. Tiene que ver con la disponibilidad.

Investigador. Sí, disponibilidad personal.

RGF. O para organizar una salida: llamar a la compañía de autobuses para asegurarse de que va a estar allí, a la hora. (...) Lo que buscamos y no está hecho es una retahíla de cosas que no está hecha que puedes decir “Oye, si este profe dedica parte de su tiempo”, sea más o menos...

Gómez. Para mí, eso es un indicador...

RGF. (Sigue ejemplificando). Todos se inscriben en algún grupo al inicio del año. Pero allí puede haber rangos: está apuntado, pero no va nunca a la reunión... el rango siguiente sería...

Rodríguez. Eso es igual que un tutor. Podemos comparar un tutor con otro. Tanto es tutor el que llama cada día pasando las faltas a los padres. ¿Es mejor que el que reúne muchos datos y los informa en la reunión de evaluación? Hasta el menor detalle (...) (Da un ejemplo) El tutor tiene que transmitir toda la información a la junta de evaluación para que los profesores sepan qué grupo tienen. Porque muchas veces hay cosas que uno se queda de piedra, pensando “este niño hace milagros, no sé cómo obtiene las notas que saca con la situación en que vive”. Entonces... ¿Cómo puedo medir la labor de un tutor con otro? Es muy sencillo, yendo a la junta de evaluación y mirando la información que da uno y otro... (...) En primero y segundo de la ESO los tutores son maestros (...) Cada reunión duraba cerca de una hora. La gente que estaba esperando para reunirse ya se quejaba. Entré y vi que el tutor daba una información pormenorizada de cada alumno. Después fui a las de cuarto de la ESO, que el tutor es el profesor o la profesora tal, y ahí iban. “Fulanito”, “¿Qué problema hay con Fulanito?”, “Ninguno”, “Otro”. Entonces... ¿Cómo tengo que valorar el trabajos de esos dos tutores? Eso se puede medir.

Ruso. Pero lo que están pidiendo es que eso se lo pongas en palabras. Es decir, entiendo que lo que estáis pidiendo es si, por ejemplo, hablamos de “trabajar con otros en equipo”, entonces la base más baja sería la participación inicial, la segunda sería la colaboración, la tercera sería si es efectiva esa colaboración, y la última a lo mejor, poniendo como referencia, si efectivamente pudiera llegar a ser un coordinador. Digo para nosotros. Si tú quieres analizar a una persona... Y después, por ejemplo, un tutor. El nivel más bajo (...), el siguiente que tiene un conocimiento personal de las cuestiones, el siguiente que tiene una intervención personal con el alumno, el siguiente que tenga una intervención familiar. Es decir, si quieres unos parámetros, son esos los que se nos pueden ocurrir. No sé si es lo que...

Investigador. Los que se les puedan ocurrir, precisamente. En este caso, ustedes son los que tienen la necesidad, por decirse de una manera; y, ustedes son los que tienen que construir la herramienta. El

tema de compromiso surgió de los directores, pero falta entender cómo cada uno decide si un docente tiene o no compromiso. Pensamos que la experiencia de ustedes podría ayudarnos a hacer ese tipo de construcción. Tú haces una propuesta, y no está en nosotros valorarla, sino saber qué piensan ustedes... Cómo se podría trabajar esto.

Gómez. Yo tengo una propuesta. Si yo tengo una serie de profesores y yo tengo que estudiar quién me es válido, vamos a suponer, quién apoya más o quién está más implicado. Para mí un indicador sería el poder resolutorio que tiene esa persona frente a un problema. Si es un tutor... Porque esa persona, si resuelve un pequeño problema quiere decir que está interesado. Tiene un compromiso docente. No sé si esa propuesta valdría...

Vázquez. Ahí volvemos a los resultados. O sea, el que tiene resultados vale y el que hizo todo perfecto...

Gómez. Aunque no tenga resultado... (Vázquez: Que resuelve el conflicto) La actitud. Es decir, frente a un conflicto, lo puede resolver mejor o peor, pero tiene intención de...

Ruso. (...) Si tú hablas de un grado más bajo, a nivel administrativo, el siguiente de conocimiento personal, si le sumas a eso la intervención personal y la intervención familiar, y después hablas de esa intervención o esa implicación global, como punto culminante, paralelamente a todo esto, tienes que poner el grado de efectividad de todas esas intervenciones, porque hay gente que tiene una intervención personal y muy buenas intenciones, y mete la pata hasta decir basta. Gente que tiene tan buena voluntad que te hunde en la miseria. (Da un ejemplo personal) (...) 1.40.08 Pero a esto hay que agregarle otro parámetro: a ver si realmente es efectivo. El gabinete de Orientación. Hay orientadores que son maravillosos. (Da otro ejemplo de su centro)(...)

Luna. Si se equivoca el departamento de Orientación, el problema es mucho más grande que si se equivoca el profesor de matemáticas. El profesor de matemáticas pone un cuatro en vez de un seis (...)

(Hay un diálogo general sobre situaciones problema)

Luna. Lo que busca un director es que no haya problemas.

Rodríguez. Es todo una cadena. El director busca que no haya problemas... (Luna: O que no se vean). Seguimos en la Administración. Arriba, aunque no...

RGF. Marcelino acaba de decir una cosa... Antes habíamos dicho no compartimentos estancos... (...) Fijaos en estas cosas que Alberto sacó y que ha puesto ahí: no aparecen las matemáticas, ni la física...

Ruso. No porque eso va unido a lo que vosotros habéis llamado compromiso de los docentes, y estamos en otro nivel. ¿Eh? El compromiso de los docentes habla de identificar las obligaciones funcionales que se evidencian en el cumplimiento de las (lee el documento preliminar). ¿Y qué entiendes, que impartir una asignatura que es la tuya...?

Vázquez. Dimos por hecho que las clases...

Investigador. Eso era funcional. Estamos de acuerdo.

Vázquez. En principio: hacer tu programación, cumplir las actividades que propones. Teóricamente todo eso ya está cubierto cuando te aprueban la programación.

Ruso. De todas formas, ahora que este señor lo está explicando (señala a RGB), es una línea muy fina. Es decir, porque entonces podríamos entrar en el tema que hablabas tú – creo que fuiste tú, Nemesio – hablabas de ese PEC, en el que metías las actividades académicas en la selectividad. Entonces claro, lo que te contesté yo no es ninguna tontería. Es decir, un departamento entero. Yo, por ejemplo, las letras estaban cerradas, hace unos años, hasta ese expediente del que hablábamos antes. Esa persona bloqueaba el... Pero, por ejemplo, en un centro de... lo que tú recibes del Politécnico, ellos lo reciben de ese centro. Es un centro que está masificado y este otro se está quedando vacío porque el departamento de matemáticas en concreto, ha cerrado

Vázquez. El departamento de Historia controla bastante, también (refrescando un ejemplo previo)

Gómez. Cuando yo tomé el centro, se estaba vaciando por una persona en concreto. Que ya vació, a su vez, otro centro. Entonces, es problema lo conozco yo también.

(Hay superposición de comentarios sobre casos similares)

Gómez. Recuperar un centro vacío es muy difícil. Se van y... Esta es una ciudad pequeña... A mí me toca todo. Porque fijaros si me toca todo. El año pasado hubo un problema de violencia de género, un asesinato. Y justo, la persona que mató a su mujer era la persona que completaba mi horario. O sea, a mí me ha tocado de todo.

Luna. Daños colaterales. (Sonrisas generales y comentarios). Tienes que estar preparada para eso y más.

Gómez. Yo de hecho ahora estoy metida en... Se está sacando un protocolo, estamos haciéndolo dos o tres personas con una inspectora de aquí y ya prácticamente lo estamos terminando, nos queda una última reunión. Y entre las cosas que tenemos que hacer está unos indicadores de violencia de género en alumnos. Cómo distinguir cuándo un alumno es víctima de... Es decir, que me ha tocado...

Investigador. Entonces estás entrenada. A ver, un indicador de...

Gómez. Claro. Por eso yo puse "poder resolutivo ante un problema"

Investigador. ¿Dónde lo pondría en esta lista?

(Hay una discusión general metodológica)

Ruso. Están pidiendo algo que yo creo que no somos capaces de entender.

RGF. Estamos en la línea.

Investigador. Estamos bien... Tú hiciste algo por el estilo.

RGF. Tampoco te pienses que nosotros tenemos una previsión de...

Ruso. ¿Pero qué buscáis?

Luna. Nosotros, para que os percatéis, didáctica y pedagogía nos metemos poco. Que eso es a lo que vais vosotros. Hoy en día la dirección va hacia otros ámbitos.

Investigador. Eso es para la tarde.

Luna. No, pero él va por ahí (señalando a RGF). Va a la interdisciplinariedad

(Nuevos comentarios superpuestos buscando centrar el objeto de la discusión)

Investigador. Estamos en los ítems de la columna del medio. Trabajar con otros parece la más fácil porque ya la mencionaste (a Ruso). (Ejemplifica el interés para este bloque)

Ruso. Pero no puedo tener la perfección. Para mí una persona que es perfecta es: que sabe participar, que colabora con el grupo, que además es efectivo a la hora de hacerlo, y a mayores, que llega un momento en que es, incluso, capaz de coordinar a su propio equipo.

Investigador. Bien, eso es insuperable. (Hay conversaciones y comentarios cruzados). Pero, qué te conformaría, por ejemplo, en la participación... ¿Formar parte del equipo?

Vázquez. A mí no me alcanza que me digas que participas "Oye estarías dispuesto a formar parte de este grupo", "Vale, vale" Y viene a todas las reuniones. Yo no me conformo con que Fulanito, que yo lo invité a

participar en un grupo de mejora educativa venga a todas las reuniones y firme la asistencia, y no hace nada más. Es decir, a mí eso no me parece suficiente.

Ruso. Ese grupo del que tú estás hablando es un grupo de trabajo de... Pero yo estoy hablando de un grupo de trabajo sin recompensa. Porque ese es un grupo de trabajo que tiene un número de horas y demás. (Gómez. Yo pondría como indicador la voluntariedad) Él lo que está hablando es de que tú quieres hacer una cosa en tu centro, necesitas hacerla (Vázquez: Eso hay que hacerlo) y esa persona que participa va a ser efectiva si no tiene recompensa. Siempre. (Vázquez: ¿Cómo? No entiendo) Me explico. A ver si me explico yo. Si tú tienes un grupo de trabajo, por ejemplo – yo, el año que empezamos con el plan de convivencia hice un grupo de trabajo – y ahí sí tuve que ver no solamente que participaran, sino que además, controlar que fueran efectivos. Si no, no me quedaba la participación como mínimo. Yo tengo ahora un grupo de gente que va a recuperar los fondos históricos del centro. Tengo un museo que montar. Tengo que montarlo ya. Y esa gente no tiene ningún tipo de retribución de ninguna parte. Yo quiero que participen.

Vázquez. ¿Qué? ¿Ir a las reuniones? ¿A sentarse allí?

Ruso. Esos no van a hacer ninguna reunión. ¡Van a trabajar!

Vázquez. Van a trabajar. O sea que ya te conformas con más.

Riso. Si es un grupo de trabajo, evidentemente con participar solo, no llega. (Vázquez: ¡Claro!) Hacerlos firmar simplemente para que estén juntos, eso no vale de nada. Pero, por ejemplo, si yo planteo este otro grupo de trabajo que es totalmente voluntario, en el que no van a recibir absolutamente nada más que trabajo, entonces claro, sólo tengo que participar y me llega. Es decir, tengo una persona... yo me presto a venir a limpiar, a arreglar cosas, a sacarle el polvo, me llega con su participación. Ahora, si es un grupo de trabajo, en el que tengo que obtener resultados, que además ellos, sobre todo y eso es lo más importante, reciben a cambio una compensación "x"...

Vázquez. ¿Por qué no ponemos un grupo que ten gamos todos? Porque si no, nos vamos a liar. Una cosa que tengamos obligatorio todos los centros. A ver, es obligatorio estar en la CCP. Digo yo: yo con eso no me conformo. Yo, una Comisión de Coordinación Pedagógica, por supuesto es obligatorio, venir, asistir a la reunión. Eso es obligatorio.

Gómez. Y aportar ideas.

Ruso. Eso no es obligatorio.

Vázquez. No eso ya no es obligatorio.

Luna. Un ítem valorable.

Vázquez. Es lo que yo quería decir.

Luna. Aportar ideas, traerla preparada,...

Vázquez. Ahí está. Yo, una CCP, no me conformo con que vengan allí, como director. El que quiera hacerlo así, viene y lo hace. Llámosle, el mínimo satisfactorio.

Luna. Marcas un trabajo a la CCP. (Vázquez. Te marcas un trabajo) Y la próxima vez valorarás quién ha hecho el trabajo y quién no.

Vázquez. Efectivamente.

(Siguen mencionando posibles comportamientos de los grupos de trabajo)

Investigador. Cuando ustedes dicen trabajo en grupo... ¿Cuántos otros tiene que haber?

Luna. Pocos.

Investigador. ¿Puede ser dos profesores de diferente departamento?

Varios. Claro, claro...

Ruso. (Al investigador) ¿A lo mejor tendrías que decirnos qué tipo de trabajo en grupo...?

Investigador. "Trabajar con otros" fue una propuesta de ustedes, por eso les pregunto qué quiere decir.

Vázquez. Alguien para que pueda participar en una comisión pedagógica, decía yo, tiene que ser capaz de coordinarse con los de su seminario.

Rodríguez. Vamos a ver. Puede valer como ejemplo. Nosotros tenemos un grupo de trabajo de biblioteca. Entonces, ese grupo de trabajo de biblioteca, aporta ideas y es dinamizador de la biblioteca. El dinamizador de la biblioteca, que hasta ahora es un profesor de griego, llegaba a la comisión de coordinación pedagógica, y era rara la vez que ese profesor no traía iniciativas. (Sigue contando) (...) Esa persona es una persona que a cada momento está aportando cosas a la comisión de coordinación pedagógica. (...) Estoy valorando a esa persona, pero sé que detrás había un grupo de trabajo (...) Además de valorar al portavoz que va a la comisión de coordinación pedagógica, tengo que valorar también quién es el grupo de trabajo que está en esa comisión. (...) (Continúa). Ahora, el grupo le envió una carta a la inspección porque el profesor de griego tiene más horas y no le íbamos a poner la carga de la biblioteca. Entonces el grupo se sintió herido porque además esta persona gastó dinero para ir a formarse, que estaba en el plan de bibliotecas. Tuvo que ir a Santiago a hacer cursos. Puso a andar la biblioteca (...) Esa persona no estaba sola, por eso sé que tengo que agradecerle a todo el grupo de trabajo. Entonces eso para mí fue muchísimo más que suficiente, podría ponerle un diez, a la labor que hizo esa persona durante estos años, con todo su equipo.

RGF. ¿Por qué le pones un diez?

Rodríguez. Porque las expectativas que yo tenía con el funcionamiento de la biblioteca, como funcionaba la biblioteca anteriormente, a como está funcionando ahora, hay un abismo. Yo no pensé nunca que él fuera capaz de aglutinar a cantidades de rapaces que van a la biblioteca...

RGF. O sea que ahora estás cuantificando...

Rodríguez. Claro...

RGF. ¿A quién afecta?

Vázquez. Afecta a todo.

Rodríguez. Sí, sí. Afecta a todo, fundamentalmente a los alumnos. Los alumnos entran en la biblioteca contentos, alegres. Van a la biblioteca, que antes no la pisaban. Entonces, esa persona hizo una gran labor. Y como esa podría hablar de la hostelería, que cada año organizan un campeonato de baristas. Bueno. Muy bien... (Sigue desarrollando otros ejemplos, comenta el de los profesores de arte de Luna). (...) A todas esas personas tengo que ponerles una nota muy alta. Y como director me siento muy satisfecho. Y esta persona que se marchó, dónde tuve oportunidades de anunciarlo, en el claustro, por supuesto. En la comisión de coordinación pedagógica. En el consejo escolar. Hacer un reconocimiento público de esa persona que fue quien realmente puso a funcionar... Y eso es lo que valoramos los directores. Ahora, que una persona que llega, que sabe, que se integra, que trabaja en equipo, que propone cosas, que está disponible; pero también sé que hay mucha gente, que también está en el centro, que se pasan allí cuarenta horas leyendo el periódico o en Internet leyendo la prensa o chateando con no sé quién. Porque esté muchas horas en el centro no es así... Ahora, para un director, claro, nosotros los directores tenemos también la burocracia. En estos momentos se multiplicó tanto, que nos lleva... (Ruso. Nos absorbe)

RGF. (...) Hablando de trabajo en equipo... Parece que donde los directores aprecian el trabajo en equipo no es tanto en la reunión del departamento de matemática o... sino en que ese grupo, además, hace una extensión...

Rodríguez. Eso se ve en los centros. Hay departamentos que sobresalen de los otros, pero, un montón. Porque yo veo las iniciativas que traen a la comisión de coordinación pedagógica, y otros departamentos no dicen ni “mu”. Salvo que ti...

Vázquez. Ahí tenemos que diferenciar. Yo lo veo con mi centro. Hay departamentos que consideran como parte de la excelencia – hay departamentos que valoran mucho la selectividad – y que valoran mucho ellos, dedicarse plenamente a preparar a los alumnos y sacar las mejores notas el día de la prueba. Para ellos, eso es excelencia. Y otros departamentos van...

Luna. No son incompatibles

RGF. ¿Eso tendrá algo que ver con una cosa que teníamos por acá que hablaba de la adaptación al contexto?

Rodríguez. Puede ser, puede ser.

RGF. La integración dentro de la comunidad...

Rodríguez. Vamos a ver. Esa excelencia de decir yo voy a tratar de tener cien por cien de aprobados en la selectividad. Eso para mí no tiene sentido. ¿Por qué? Para mí no tiene sentido porque: primero, quien tiene que hacer la selectividad somos nosotros. Quiero decir, nosotros sabemos muy bien cuando mandamos a nuestros alumnos a la selectividad quién va a aprobar y quién va a suspender. Porque, posiblemente, - puede haber un caso que tal, pero... - nosotros hacemos la evaluación de bachillerato a ver quién se lleva matrícula de honor, si es que se puede dar. Pues, cuando se va a la selectividad, la selectividad, todo el mundo dice, fueron 28 alumnos de Foz y aprobó el cien por cien, o fueron 28 y aprobaron 20. Si aprobó el cien por cien, vale. Pero, tú cuántos alumnos tienes en segundo de bachillerato para ir a la selectividad...

Luna. Y en primero de la ESO. Yo, por ejemplo, en primero de la ESO tengo treinta, y en bachillerato tengo cien. Eso es un indicador. Yo tengo la pirámide invertida. He diseñado el centro para captar alumnado para nuestras especialidades. Cada centro – es lo que dices tú – tiene un proyecto.

Rodríguez. Para mí, en la selectividad, que me aprueben muchos... me refiero, que prefiero que suspendan muchos y darle a un chico... que pueda en junio ir a hacer los estudios que él quería – que en setiembre no va poder, a lo mejor.

Ruso. Pasa lo mismo con adultos (...)

Luna. Antes decíamos, los médicos no se encuentran con sus muertos, pero nosotros nos encontramos con los abandonos escolares. Entonces, si tú consigues que un chico, a pesar de suspender todas, siga, porque tiene unos apoyos y no sé qué..., porque quedan para setiembre tal, y repite con tres, no sé qué, eso es un logro. Un éxito del sistema. No todo lo contrario, de poner en el proyecto educativo de centro “que mis alumnos saquen dos puntos más que los de al lado”.

RGF. Que a lo mejor depende de la gratificación que les produce entrar en un centro con un jardín y una, y unas historias...

Luna. Para mí eso es importante.

Ruso. Yo creo que son cosas distintas. Para nosotros, los adultos este año, hicimos una presentación en el salón de actos y no cabían...

Rodríguez. Nosotros este año tenemos listas de espera en adultos...

Ruso. Quizás antes no había tantos menos matriculados, pero es el interés...

Luna. Lo más importante es que esa gente no abandone. Porque las clases están llenas porque hay mucho paro, entonces... Nosotros, lo que debemos hacer en el centro es cuidar esa gene, y el profesorado

que cuide esa gente. El profesorado, muchas veces, ese tipo de alumnado, si tiene cinco, en vez de diez, mejor.

Investigador. La discusión parece moverse desde la concepción del compromiso a partir de estos elementos que tenemos en el cuadro, a una exitista, donde el resultado práctico determina el compromiso.

Luna. Los resultados prácticos hay que ver cuáles son. Si un alumno se encuentra a gusto, es un resultado práctico.

Ruso. Creo que se trata de lo mismo (...) Para mí un grupo de trabajo – que depende del CEFORE y tal – que la gente tiene una acreditación en horas o lo que sea...

Rodríguez. Ese grupo de trabajo para mí no vale lo mismo, porque ese grupo de trabajo, muchos de ellos van por las horas, por los sexenios,... eso ya es distinto.

Ruso. Estoy de acuerdo con él (Rodríguez) que la participación no me llega. Ahora si es un grupo de trabajo interno (Rodríguez: Esos son a los que yo me refiero), una persona que tiene la intención de participar, ya lo cuento, ya se lo cuento. Si tú a eso le sumas la colaboración, la efectividad que eso tenga, ya es distinto.

RGF. Es verdad que para eso hay que cumplir algunos aspectos administrativos. Por ejemplo, que alguien tiene una iniciativa en el centro y para llevarla adelante hacen falta 24 y tenéis 22 que están interesados en hacer eso... (Rodríguez. Si es del CEFORE sí, pero si es interno no)...y hay dos que es necesario llevarlos de la mano. El que digan que no o que sí, tiene el mismo valor. Porque es que si no van, no hay...

Ruso. En ese caso tiene el valor de la efectividad.

Vázquez. En ese caso tienes el valor de que si convences a dos personas para que se apunten, tienes el grupo de trabajo. Con lo cual, a lo mejor, a esas dos personas ni siquiera les pides que asistan. (Múltiples comentarios cruzados)

Rodríguez. Lo que pasa muchas veces es que alguien del equipo directivo, si hay que completar el grupo, se apunta.

Luna. Hay profesores que dicen “¿Esto es del CEFORE? No me interesa” Que te va a dar horas, “No quiero participar”

Rodríguez. Lo que nosotros valoramos es el grupo de trabajo que se crea en el propio centro. Porque la gente se implicó.

RGF. Porque atiende necesidades del centro...

Luna. Para nosotros, por ejemplo, organizar un viaje es un grupo de trabajo. Organizar un viaje. (Rodríguez. Es una excursión). (Ruso. Una excursión es un grupo de trabajo). Por ejemplo, vamos a ir a Madrid a conocer el Parlamento. Entonces interviene el departamento de historia, el de filosofía, el de ciudadanía...

Vázquez. Es tan diferente un centro grande, donde vosotros os podéis permitir... En un centro pequeño como el mío, conseguir tener un apoyo de voluntades como tuvimos algunos años, de veintiocho profesores tener veinte implicados, aunque sólo fuera... Y por supuesto que resultado. Si hablamos de resultados, yo casi – cuando estabas tú (Luna) en el plan de mejora educativa, que coincidimos y tal – yo estuve tres años (...) Pero el haber tenido veinte profesores de veintiocho, reunidos una tarde a la semana allí, debatiendo cosas, aunque... Eso es efectivo.

Luna. La pregunta se la hago yo ahora a Rufino: ¿Qué es un grupo de trabajo, para vosotros? ¿Qué cinco personas se reúnan espontáneamente? (Rodríguez. O que propongan...). Por ejemplo, nosotros tenemos siempre el viaje al parlamento español. (RGB. ¡Ese es un proyecto!). Bien, ese es un proyecto. Entonces

ahí, cada año cambia el profesorado. Uno sí y otros no. viene un profesor nuevo, de historia, y se mete ahí. Ese es un proyecto, y hay una gente que se reúne, cuando lo considera oportuno, lo diseña, dice “Bueno, vamos a buscar una subvención al Banco ‘No sé qué’”; y es lo que le decía yo a él (Rodríguez), “relacionarse con otros”, incluso de fuera del centro. Porque ir a hablar con el director de la “Caixa” para que te dé (...), o “Ya hablé con éste, a ver si va el director”, entonces yo ya voy allí. (Se comentan ejemplos entrecruzados). Entonces ahí está el departamento de Historia, el departamento de Filosofía, el departamento de Español, la de Gallego que dice “Bueno, yo también quiero ir” (...) Eso es un grupo de trabajo.

RGF. No necesariamente tiene que ser para una cosa pura y dura académica... Es un proyecto que se pone en marcha.

Rodríguez. Nosotros en un proyecto europeo – el proyecto Comenius – pusimos en marcha hacer “La semana europea en FOZ”. Eso era traer al centro más de cien alumnos de cinco países con sus correspondientes profesores, preparar actividades, talleres, excursiones, una serie de cosas, durante una semana. Y el centro tenía que funcionar igual. Con nuestros alumnos tenía que funcionar igual. Se implicó todo el claustro. Y tengo que decirles una cosa, hablábamos entre nosotros, estábamos sorprendidos. Es decir, teníamos ciento y pico de alumnos a los que había que darles de comer. Claro como tenemos hostelería tenemos que darles de comer, y resulta que el centro está funcionando sin problema ninguno. Ahí hubo una implicación total, desde el claustro hasta el consejo escolar. Incluso el pueblo de Foz.

Luna. En nuestro caso es más fácil.

Gómez. ¿Cómo resolvéis lo de las guardias de la ESO en la hora del comedor? Porque lo tuyo es comedor escolar.

Rodríguez. Sí. Nosotros tenemos un profesorado...

Gómez. Porque eso no es tan fácil de introducir.

Rodríguez. Nosotros contamos... – podemos contar que como en todos los claustros habrá algún maula y tal -,... Pero gracias a la voluntariedad del profesorado en los centros, se hacen muchísimas cosas, muchísimas actividades, se trabaja muchísimo. Y después recibimos alguna patada de algún alto cargo diciendo que somos unos vagos.

RGF. ¿Y a la interna del centro?

Vázquez. Pues muy bien.

Rodríguez. ¡Muy satisfecho, claro! Eso es lo que te lleva, año tras año, día tras día, a ir avanzando. Como en mi caso. ¿Por qué seguir de director con 64 años? Probablemente sería mejor dejar paso, ya cumplimos nuestra etapa. Pero la circunstancia es que viene gente a tu despacho a decirte “¿Por qué no te quedas?”. No es que uno lo haga mejor, sino que la gente está contenta y acostumbrada a una forma de trabajar. Tenemos un claustro que tiene sus discusiones, como es normal. Pero da gusto. No tienes veinte personas delante de ti. Un claustro de setenta personas es un claustro importe.

Investigador. Vamos a hacer este supuesto. En el futuro va a haber una reunión de directores, donde cada uno va a tener que plantear si en su centro tiene docentes comprometidos. Estos siete elementos que están en la columna del centro – (trabajar con otros, identificarse con la marca del centro y venderla, estar disponible, ser receptivo a los cambios, tener interés en formarse, mantener la ilusión del primer día, ser empático) - si ustedes se la proponen a su claustro y le dicen: “El año que viene hay una reunión (...) yo quiero ir con algo válido, no simplemente decir mis docentes son comprometidos o no, sin más. Quiero llevar como elemento esta lista, con estos factores, y a partir de esto, construir mi respuesta para darle un fundamento (...)”. ¿Sus claustros aceptarían estos elementos para discutir, ellos? Decir: “Ayúdenme. ¿Vale esto? Y si vale... ¿A qué comportamientos le llamamos mejor o peor en cada uno? Para que ustedes me digan, y yo hago lo que ustedes me digan”.

Rodríguez. Esto está muy claro: habría que plasmarlo en el Proyecto Educativo de Centro. Y en el Proyecto Educativo de Centro valoraría esto, no sé en qué orden...

RGF. ¿Debe existir un orden?

Rodríguez. Sí, es posible que tuviera que existir un orden...

Investigador. ¿Uno de estos vale el doble que otro, por ejemplo?

Rodríguez. A lo mejor sí, hay cosas que sí...

RGF. ¿Alguien se atreve a poner un número uno?

Luna. ¿Número uno para qué?

Investigador. Indicador de compromiso.

Rodríguez. Para mí, "receptivo a los cambios", porque si una persona no es receptiva a los cambios, ya puedes dedicarte a lo que quieras...

Investigador. (Viendo diferentes expresiones del resto) No vamos a votar, vamos a discutir.

Rodríguez. Esa sería una...

Vázquez. Yo pondría muy arriba la de "estar disponible". (Ruso. A mí también me parece). No sé si número uno, pero...

Rodríguez. Eso lo doy por supuesto. (Vázquez. No sé). Yo doy por supuesto que todo el mundo tiene que "estar disponible" para llevar a cabo todo esto. Si no tengo disponibilidad, ya no puedo hacer el resto.

Gómez. "Sí. Estar disponible primero"

Luna. ¿Entonces hay un orden de prelación ya?

Vázquez. Entonces estamos de acuerdo.

Ruso. "Los tres primeros, quizás [de la lista de trabajo] serían los que pondría"

Luna. Yo pondría el seis, el tres, el siete... Perdón, no es el tres, es el cinco ("estar disponible, identificarse con la marce del centro y venderla, ser receptivo a los cambios") (Comentarios al unísono de acuerdo)

RGF. Lo que acabáis de decir es que... si vais para la columna de la izquierda, es que la gente haga... participe...

(Varias voces: ¡Claro, claro!)

Gómez. Si no hay participación no hay nada.

Rodríguez. Yo quiero hacer una transformación en el centro, si la gente no quiere... ya puedo olvidarme...

Luna. La función del director es que la gente quiera. (Vázquez. Sí, sí.)

Gómez. Eso es lo más difícil: que la gente quiera.

(Intercambio de comentarios al unísono, y entre ellos...)

Vázquez. Lo de mantener la ilusión. Nuestra misión es mantener la ilusión. Que el claustro siga ilusionado con el Proyecto de Centro.

Gómez. Sí, sí. ¡Claro!

Rodríguez. Nosotros el año pasado cumplimos el veinticinco aniversario (...) Queríamos tener fotos de los alumnos (Luna. Eso crea marca. Nosotros lo hacemos). A partir de (...) Planteamos al claustro sacar una foto y todos el mundo apoyó, pero el día que íbamos a sacarla hubo gente que no quiso salir...

Luna. Eso fue porque no se lo explicaste bien. Nosotros tenemos en la página web del centro y nos pasa al revés: algún profesor que se queja de que participó en algo y no salió en la foto...

(Comentarios al unísono discutiendo que no hay constantes en este tema y se ofrecen casos)

Investigador. ¿Ustedes piensan que vale presentarle esta lista a los docentes? Y decirles “No quiero juzgarlos mal, me gustaría ponernos de acuerdo para que hablemos el mismo idioma. Creo que estos elementos que están aquí – en el centro – son los que tendríamos que mirar para decir ‘compromiso docente sí, compromiso docente menos o más’” Esa es la pregunta.

(Discusión general sobre si hay que ordenarlos y aclaraciones, varias voces al unísono)

Investigador. Quiero saber si ustedes piensan que estos elementos son los que bastan, son suficientes para discutir con el claustro “Cuando yo digo que alguien es comprometido miro estos elementos; y ahora ustedes, claustro, díganme qué tengo que mirar de cada uno. Vamos a ponernos de acuerdo.” Es decir: “No quiero venir con algo de fuera. Yo creo que son estos, pero ahora quiero que ustedes me digan... (Vázquez. ¿Cómo hacemos para valorarlos?) ...cómo hacemos para valorarlos.”

Rodríguez. Yo tengo ordenado uno, dos, etc.,...

Ruso. Pero es para plantearle al claustro...

Rodríguez. Bueno, yo lo propongo un número uno y después si el claustro piensa que mi número uno es número cinco...

Investigador. Segunda cosa que quiero confirmar. ¿No valen todos lo mismo? ¿Algunos son más importantes que otros?

Ruso. Son complementarios.

Investigador. Lo de unos más importantes que otros lo plantearon acá...

Gómez. Claro, claro...

(Hay un silencio reflexivo y discusión)

Vázquez. Los profesores que cumplan estas cosas... ¡Vaya si son comprometidos!

Investigador. Es que se han planteado dos posiciones, que acepto, y quiero confirmarlas. Por un lado, que hay unas más importantes que otras, por otro, que todas son complementarias...

(Discusión en general sobre las diferencias de centros y de personalidad de cada director)

Ruso. Puede haber una gradación. Antes dije que pensaba que “estar disponible” era lo más importante. Pero se complementan. (...) Para mí las dos posiciones no son excluyentes.

Investigador. (A Rodríguez) ¿Qué pasa si tú le das un orden al claustro y ellos entienden que debe ser otro?

Rodríguez. No soy infalible. Tengo que recapacitar...

Vázquez. Tienes que estar de acuerdo conmigo que es muy difícil poder ordenar esto en un claustro. Me refiero... (Surgen comentarios al unísono)

Ruso. Imagínate que pones uno: estar disponible, y el ochenta por ciento del claustro piensa, uno: interés por formarse. Evidentemente él está trabajando con un material, y tiene que acomodarse a él.

Investigador. La propuesta final al claustro es que ellos construyan qué se entiende, en cada uno de los casos, el mejor comportamiento posible, un comportamiento que ayuda, o un comportamiento que no está ayudando todavía. (...) ¿Esa construcción vale si la hace el claustro? ¿Y si no estoy de acuerdo con lo que construyen?

Vázquez. A nosotros como directores, nos toca estar de acuerdo con lo que dice el claustro.

Ruso. Es que, si lo puedes acomodar un poco...

Vázquez. Puede... (con gesto y entonación de que sí, pero no demasiado)

Ruso. Entiendo que si tienes una idea preconcebida de lo que quieres para el centro. Por ejemplo, Ángela, que hablaba de... Vamos, que estás pasando de blanco a negro, o a la inversa... Entonces, si de repente ella encuentra que ese proyecto que tiene no encaja con el claustro que tienes, en principio no son buenas noticias (...) Tiene que haber un punto intermedio, en el que tú, tal vez, seas capaz de conseguir un poco lo que tú quieres, pero, como referencia... Todas estas cosas son importantísimas [las 7 dimensiones], y que tú primes una sobre las demás tampoco tiene... simplemente me varías es camino.

Investigador. Un paso más... cuando comparan estas construcciones, un centro, con otro centro, no son completamente iguales (Ruso. No son iguales) (Vázquez. No, claro). Entonces, cuando se juntan los directores y dicen "Mis profesores son comprometidos", y el dice "Mi claustro no me hace caso" o "No está comprometido" ¿De qué están hablando?

Rodríguez. Muy fácil. Mi claustro y el claustro de Andrés, de Palas, son muy distintos. O el tuyo. Hay una determinada gente que está asentada, que lo único que está esperando ahí es la jubilación. Está para dar sus clases y sanseacabó. Por suerte, a lo mejor, en las villas pequeñas – no quiero decir que toda la gente mayor sea (murmullo de aprobación)...

Luna. La persona más comprometida que tenía se jubiló el año pasado y sigue tan comprometida que yendo al centro...

Rodríguez. Pero es una excepción (siguen murmullos y comentarios de asentimiento). Lo que digo es que he oído hablar a directores de centro de la capital...

Gómez. Urbano, sí...

Rodríguez. ... que hay determinada gente que se acomodó...

Luna. No es la edad...

Ruso. No es la edad. No es la edad. Lo que pasa que en algunos casos coincide con la edad

Rodríguez... que se acomodó ahí y está esperando su jubilación y nada más..

Vázquez. Es que la ilusión que hablábamos, del primer día, es muy difícil de mantener...

Ruso. Eso ya es diferente de la ilusión. Vamos a ver, una persona (Da un ejemplo con un caso). El problema es la gente que llega al centro para jubilarse.

Luna. Cuando yo voy a Madrid por los proyectos europeos y nos reunimos, yo les digo: ¿Os dais cuenta que el 80% son mujeres y el 90% tenemos más de 45 años?

(...)

Investigador. Una consulta más. Van con esta lista, el claustro lo entiende, construye esos conceptos que hablamos – de conveniencia más o menor -, y entonces ustedes, con ese instrumento en la mano, se

sientan y para sí mismos empiezan a valorar a sus profesores, a sus claustros. Y una vez que tienen a todos valorados de acuerdo a esa pauta, a esa rúbrica que construyeron ellos mismos... ¿Eso sería una herramienta útil para saber por dónde pueden caminar como directores y sobre qué iniciativas que ustedes puedan tener, el claustro sería receptivo o podrían llevarlo adelante? ¿Sería una herramienta útil para decidir cómo llevar adelante sus proyectos? (Hay un murmullo general de asentimiento)

Vázquez. Yo estoy de acuerdo con él en una cosa... sobre todo porque fue construido por el claustro. Yo creo mucho en los proyectos. Da igual, casi, lo que sea. Si el claustro está de acuerdo con esos ítems o llámale como quieras, eso va a misa y al director, evidentemente, le es mucho más fácil.

Luna. Cuando presentas el proyecto ya llevas esto...

(Comentarios generales al unísono)

Investigador. ¿Sirve para seleccionar una lista de profesores y aplicarlo para decidir si los puedo convocar a un determinado proyecto?

Luna. Pero eso ya lo estamos haciendo ahora mismo

Ruso. Pero es lo que haces siempre. Agarras una lista y agarras el DOC y empiezas sí, no, sí, no...

RGF. Más allá de lo que hacen por su propia experiencia... ¿Eso sí nos serviría para saber en qué andamos mal y por dónde tendremos que buscar la formación del claustro?

Vázquez.- Yo creo que sí

RGF.- Cuando nos ponemos en marcha sí, sí nos ponemos en marcha para hacer, pero... ¿Somos conscientes de dónde están los pro...?

Ruso.- La cuestión es para qué. ¿Qué fuerza tiene un director, ahora mismo, para obligar a ciertas personas a formarse...?

(Todos hacen comentarios al unísono)

Luna. El método no es la obligación...

Ruso. Vamos, estamos yendo a lo mismo...

Luna. Lo que digo es que hay otras fórmulas...

Ruso. Él (RGF) está hablando... Es que no tenemos otras...

Luna. Puedes tener...

Ruso. Él (RGF) lo que te propone, pienso yo, es hacer un estudio del claustro, para que aquellos elementos con los que tú entiendes que no puedes contar, llegar a contar con ellos.

Investigador. (Ejemplifica respecto del uso del instrumento). Este profesor puede ser que tenga que trabajar un poco más en la empatía... Ese tipo de termómetro...

Ruso. A ver si es lo que yo había entendido. Que después de hacer esa valoración por el claustro y tú hacer una valoración personal como director, de aquéllos que no llegan a cumplir tus expectativas en este sentido, lo que nos dices es si eso... (RGF...te sería útil...)...si ese estudio previo me valdría a mí para obtener resultados de esa gente con la que yo no...

Investigador. Con el instrumento, tú decides que quieres ver cómo es... (Vázquez. El trabajo en equipo)...claro, el trabajo en equipo. Sobre los parámetros, los tres indicadores que te armó el claustro, miras con tus ojos, a ti claustro y dices "Caramba, parece que deberíamos – yo – preocuparme por tratar de

desarrollar el trabajo en equipo, el 'trabajo con otros' porque me parece que lo que me da, mayoritariamente, que no tengo lo que yo quisiera tener como resultados..."

Ruso. Era lo que te había entendido. Para mí es el pez que se muerde la cola, porque para eso volveríamos a ver si esa gente tiene voluntad, tiene interés, es decir, volveríamos a lo mismo. Es que eso que les falta, cuando yo quiero captarlos...

Luna. Yo creo que cada uno tiene unas posibilidades, unas potencialidades. Por poner un ejemplo. Tenemos un Messi, pero necesitamos otros diez... Tú tienes un Messi ahí, ese megatutor a quien estás machacando (quiere decir que lo "exprime"). (Risas) Es lo que hacemos todos. ¿No? Y cómo lo compensas... Guardias de biblioteca.

Vázquez. Sí. Compensado está. Este año está muy bien compensado.

Luna. Tiene un incentivo que le hace pensar "Algo voy a sacar". Consciente o subconsciente. Lo que sea. Lógico. ¿No? Entonces nosotros vamos machacando... Por ejemplo, un Messi tiene que hacer tres goles, pero necesitamos un Xavi que le haga los pases. (Comentarios) (...) En el claustro pasa lo mismo. Se necesita que el entrenador arme el equipo. Después de mucho tiempo, todos los que estamos aquí utilizamos esas estrategias...

RGF. (Plantea que está de acuerdo que con el tiempo el director no necesita papeles para sobre la acción ir armando equipos.) Lo que no hacemos es lo contrario, ver en qué estamos mal, o insatisfechos. ¿Esto nos podría servir como herramienta en un momento determinado? Para decir: "Oye, pues si estamos mal en esto, vayamos a por ello"

Rodríguez. De momento nosotros no tenemos tanto poder como puede tener un director en Francia... (Comentarios varios)

Luna. El director pone el sueldo.

Rodríguez. Estuve hablando con un profesor que estuvo en Alemania, y vino un profesor alemán, y me decía que el director no es profesor...

Luna. No es. Es un gestor... cuando llega el comienzo del curso dice "A ver señores", y da las directivas...

Rodríguez. Pero después, las directivas aquéllas había que cumplirlas...

Luna. Porque después hay 500 o 600 euros de diferencia entre quien cumple las normas y quien no; o el que me parece a mí que las cumple...

Vázquez. Si nos dan 500 euros vamos a ver dónde se compromete al docente... (Sonriendo)

Rodríguez. Donde yo quería llegar. Llegados aquí, la pregunta que está haciendo Alberto, si antes hubo un trabajo previo, que esto pasó la criba de la Comisión de Coordinación Pedagógica, se informó bien al claustro y pasó esa criba también, después, cuando tú vas a desmenuzar todos estos ítems que tienes aquí, va a ser más fácil. Lo que el profesorado no acepta nunca es cuando las cosas vienen impuestas, como ahora mismo que estamos teniendo una serie de problemas, hasta cierto punto, pues encargaron a los profesores del transporte escolar. Todo el mundo dice "Yo no hice una oposición para estar cuidando niños". La gente tiene que aprovecharse para las cosas... Nosotros tuvimos que cerrar una franja de biblioteca por la mañana y una a última hora de la mañana porque no tenemos profesorado suficiente para cubrir todas esas guardias. A partir de las guardias que hay que hacer de patios, y de recreos. Tenemos los horarios cubiertos. Es decir, tenemos más alumnos, tenemos menos profesores. Entonces, lo que el profesorado no acepta nunca son imposiciones, y más si vienen de arriba. La dirección a lo mejor, muchas veces, todavía tal... pero...

Ruso. Depende cómo te valoren.

Luna. Lo que dice ella, depende cómo te valore.

(Siguen ejemplos breves sobre qué pueden y no hacer en sus centros actualmente)

RGF. En el papel que tienen ahí, por allí abajo aparecen dos cosas que estaban sin numerar, sobre la autonomía se acaban de comentar algunas cosas. Parece que no tenemos tanta. (Todos comentan que no y algunos que ahora todavía, menos). Y sin embargo, hay montones de iniciativas.

Vázquez. Sí, lo que pasa es que muchas no las puedes llevar a cabo...

RGF. Pero un montón de proyectos, de posibilidades, incluso de cosas que se están haciendo...

Rodríguez. Nosotros ahora tenemos un reglamento de institutos de secundaria de la ley 34 del 96. (Muchos comentarios, incluso que hay un proyecto desde el gobierno bipartito) Tenemos un reglamento de régimen interior, de régimen orgánico del centro. Pasó como los comedores escolares, que estábamos funcionando con uno de la época del "rey Perico". Ahora se actualizó, pero en los centros nos falta que se plasme en el papel... (Hay una conversación general incidental sobre los centros integrados)

RGF. (A Ruso) Tú llevas ahora cuatro años en la dirección. ¿Mejor ahora que el primer año?

Ruso. ¿Yo? Muchísimo mejor. (RGF. Tu instituto) Ruso. ¡Ah! Sí.

RGF (A Vázquez). Diez años.

Vázquez. No, en este instituto siete.

RGF. ¿Mejor?

Vázquez. Sí, yo creo que mejor. Sinceramente.

RGF (a Gómez). ¿Lío?

Gómez. Hombre, mucho mejor. Porque cuando yo llegué encontré un centro vacío. No llegábamos a 200. (RGF. O sea que mejoró...) Sí, claro, aunque... es decir esos alumnos han venido al Sanxillao, pero había otros en la picota. Es decir, fue una decisión de arriba.

RGF. En Burela... cada año mejor... Tu sensación...

Luna. He tenido altibajos. Un período se tuvo que pelear por cosas. Se consiguieron.

Vázquez. ¿Pero comparado hace diez y seis años con ahora?

Luna. Hubo resultados muy satisfactorios, como el bachillerato de arte, el ascensor que se instaló porque fue un año de huelgas y de rollos... Y se consiguió (...) Fueron años muy satisfactorios. Ahora creo que es un centro estable que funciona bien...

Rodríguez. Yo personalmente satisfecho. No estoy satisfecho, por llamarlo de una manera - la Administración somos todos - pero... no se tienen en cuenta nuestras propuestas, pero el resto sí, desde luego yo estoy satisfecho. Que habrá cosas que se podrían haber hecho mejor...

Gómez. Yo satisfecho, no. Hemos mejorado, pero satisfecho, todavía no.

Termina el bloque con una conversación general de intenciones de mejora continua.

9.3.4 GDE Simposio IV. Liderazgo pedagógico del director

Investigador. Las normas le dan al director competencia en materia pedagógica. En la práctica, por lo que vi en las visitas a los centros, esa función aparece delegada. En el Jefe de Estudios, en la Comisión de coordinación pedagógica. Entonces, cuando miro la teoría, no se ajusta a lo que realmente ocurre. Parece que el director dice sí o no, pero en realidad todo lo pedagógico que ocurre en el centro no tiene, podríamos llamar, la impronta del director. La pregunta que les tengo que hacer efectivamente, acerca de su pensamiento es si existe o no en la realidad, un liderazgo pedagógico del director. Como dicen los libros. Pero esto simplemente es una primera vuelta de decir “Esto no tiene nada que ver con lo que yo hago”, o todo lo contrario.

Vázquez. Aunque sea poco, algo de liderazgo pedagógico yo creo que sí, que hay. No quizás tanto como dice tal, pero. Bueno, liderazgo solo viene a ser, sin lo de pedagógico.

Investigador. El enfoque es en lo pedagógico... En lo que se hace como actividad educativa específicamente.

Vázquez. Yo personalmente no se lo dejo sólo al Jefe de Estudios. Yo intento, en la medida que puedo, pues, ayudar a que la CCP, o tal, vaya un poco más dinámico. Entonces, algo sí que hay. A lo mejor no tanto como quisiera, pero que algo de liderazgo pedagógico creo que sí que hay del director.

Rodríguez. Yo fundamentalmente tengo que confesar que en ese tema más está con el Jefe de Estudios nuestra Orientadora, más que en las labores propias... lo que estuve contando que pasa en mi centro. Que eso viene a redundar un poco en lo que hablábamos antes de tanto trabajo que hay, que vas delegando, y ciertas cuestiones, sí, se delegan en el Jefe de Estudios, en la Orientadora escolar, pero siempre pasando la criba, normalmente de la Comisión de Coordinación Pedagógica.

Gómez. Yo pienso que está repartido un poco, también. La CCP es un órgano consultivo y yo creo que la dirección, muchas veces, propone, y después consulta. Y en determinados aspectos, sí, se pasan a la orientación. Al departamento de Orientación.

Luna. En mi centro. La Comisión de Coordinación Pedagógica sí que soy yo un poco el que arma el plan de trabajo. Hay un orden del día y ese orden del día lo elaboro yo y sí que propongo yo - como decía Ángela - aquellos aspectos que quiero tratar e incluso llevo elaborada una propuesta. Porque como sabéis, normalmente, si tú lanzas una pregunta, pues te la contestas tú normalmente, aunque hay un orden del día. Como hablábamos antes del compromiso, puede haber alguna persona, algún departamento, que lleve los deberes hechos, pero en general, es el director el que normalmente hace esa tarea. Los itinerarios formativos, entre el Jefe de Estudios y el Director. Qué hay en la ESO, las asignaturas de Bachillerato, las optativas, eso es el Director y el Jefe de Estudios, en colaboración con el departamento de Orientación. Las programaciones, me preocupó yo de que se hagan en tiempo y con una estructura determinada. Se propone desde la dirección una serie de ítems - supongo que como todos hacéis, también - que deben cumplir la programación y después las hojeo, porque yo no soy un experto en las materias, miramos un poco que tengan los ítems, y después nos preocupamos que tengan contenidos mínimos, los rendimientos exigibles, que tenga atención a la diversidad, atención a pendientes, y actividades extraescolares, etc., etc. Que cumpla una serie de requisitos básicos. La entrada a las aulas, que me pareció que comentaban... Puedo entrar de casualidad. No entro a supervisar nada ni a enseñar nada. Cuando viene el inspector, que a veces entra, lo acompaño. Por ejemplo, en las secciones bilingües, sí que hemos estado una sesión entera, a petición del inspector, estuvimos asistiendo a una clase, de Francés y otra de Inglés, pero yo simplemente iba acompañando al inspector para que no se sintiera él violento, porque los inspectores tampoco suelen - por lo menos los que yo he tenido - no suelen llegar al aula a supervisar los aspectos didácticos, o pedagógicos, sino otros aspectos más administrativos. Y en general, las propuestas salen de la dirección. Lo que es de la dirección a trabajar. Sobre el tema de las competencias básicas, dediqué un par de claustros, porque yo estaba en este Proyecto Atlántida - que le comentaba antes, a Alberto - y yo iba a Madrid a las reuniones y sí que transmitía al profesorado, las sugerencias. Unos las tenían en cuenta, otros no. esos aspectos que tú trabajas. Pero siempre aprovecho todos los claustros para soltar alguna píldora de metodología, sobre refinamiento de la enseñanza de adultos. Mi

opinión, en general, es tenida en cuenta. En general, pero bueno, creo que queda mucho por hacer, sumpongo, en este aspecto. Tampoco tenemos competencias claras, pienso, en ese aspecto. No nos atrevemos, tampoco. Delegamos, como dice Nemesio, a lo mejor en el departamento de Orientación, que sabe más, tiene conocimientos de psicopedagogía, en el Jefe de Estudios que está más bien, sus competencias están más delimitadas en el rol. Yo como director sí que procuro introducir de forma suave, ciertos aspectos, sobre todo en atención a la diversidad, y digamos aquellos elementos fundamentales que yo considero mi proyecto educativo, que son todas las lenguas, las lenguas extranjeras, la competencia lingüística, etc. Es lo que hago yo en mi centro.

Ruso. (...) Yo tuve mala suerte con la Jefatura de Estudios. Entre que yo llevo poco tiempo y ella es el segundo año que está empezando, ha sido muy complicado delegar en otro cargo. Entonces, el bilingüismo, que fue lo más novedoso, lo dirigí yo, siempre con apoyo. Yo no tengo departamento de Orientación con el que pueda contar, para nada de esto (Gómez. Es fundamental, claro.). Pero, bueno, eso es para hablar con tranquilidad. Lo demás, por tradición en el centro, el director cargaba prácticamente con todo y entonces ahora la labor de estos años ha sido descongestionar un poco. Tanto delegar, itinerarios, la CCP y tal y tal, siempre parte de la dirección, siempre, siempre. Y estos dos últimos años es cuando estoy empezando a contar con la Jefatura de Estudios, pero, en principio, todo lo tenía del cargo de dirección.

Investigador. ¿Es necesario que en el centro haya alguien que sea líder pedagógico? El liderazgo pedagógico es necesario.

Vázquez. ¿Qué entiendes por liderazgo pedagógico?

Investigador. Si ustedes piensan que es necesario

RGF. Sobre la base de lo que él dice. Por ponerlo encima de la mesa. Vosotros sois directores de un centro educativo. Un centro educativo, en esas condiciones, a nivel de competencias vuestras, podemos decir que tenéis unas competencias administrativas, gestión, cuestiones económicas, jefe de personal, representación del centro, todos esos aspectos, esos sí parece que están claros. Incluso en un primer momento – Nemesio sabe que eso ha cambiado mucho de cuando empezó a ahora - ... Ahora tenéis ciclos formativos, dinero de otras historias... todo eso parece que está claro. Sin embargo está la otra parte, que es en realidad donde estaría centrado... Ese sería el liderazgo administrativo, burocrático,... Pero es que la otra parte es...

Luna. El proyecto ABALAR, por ejemplo, es un elemento de trabajo. Es el director, por lo menos en mi caso, el que convence propone, no me costó mucho,... (Ruso. A mí tampoco). Proyectos europeos. Fui yo el encargado. Yo tengo bajo mi responsabilidad el tener que convencer, entre comillas, al claustro, de que eso, pedagógicamente, es bueno para los alumnos. No solamente la clase de matemática, de inglés o de francés, sino que los niños estén quince días en Francia, pedagógicamente es bueno para ellos y para el centro efectivamente. Y como eso todo. En mi caso soy yo el que hace ese tipo de función. De liderazgo en el sentido de que la idea es de la dirección y yo me hago cargo de ella. La propongo al equipo directivo. Siempre sopeso...: profesor del grupo duro, que yo tengo alrededor. Propongo hacer un proyecto europeo con la República Checa en el que tres alumnos nuestros están tres meses allí. Eso implica que tienen que ser evaluados en la República Checa. Que tiene que volver aquí. Que tiene que enviar su tarea. Que los profesores de aquí tienen que atender a los de la República Checa. Yo tengo que buscar departamentos que apoyen esa propuesta. Porque claro, pedagógicamente significa un cambio muy grande. Entonces, claro, tiene que ser aceptado por ellos. Esa es mi función. Ahora, yo tengo que tener un conjunto de colaboradores que estén dispuestos a trabajar en ese sentido, porque el cambio es radical. Si yo propongo que toda la ESO trabaje con un ordenador cada niño... ¡Qué...!

Rodríguez. En ese sentido, tal vez no me expresé como quería. Evidentemente la Comisión de Coordinación Pedagógica la dirijo yo. El claustro exactamente igual. La orden del día la confeccionamos junto con el equipo directivo y con la Orientadora. Nadie más. El tema ese concreto lo delego en los dos Jefes de Estudio, que también está el de adultos. Esos dos temas, las programaciones y las optativas. Las programaciones, además, por orden de la inspección. La inspección nos dio la orden de que las llevara el

Jefe de Estudios, que es el que las tiene que supervisar. Por tanto, no me voy a echar encima más trabajo del que realmente tengo. Entiendo que es más una labor del Jefe de Estudios, evidentemente, sin dejar de lado que tú propones, porque cuando llamo al equipo directivo para hacer el orden del día ya tengo uno hecho por mí, pero siempre pregunto qué temas hay que tratar aparte de los que llevo. Les ponemos número de orden para tratarlos. Luego, después, hay determinadas cuestiones, que como yo ya tengo unas cuantas reformas y sé que están todos los días cambiando, pues que te encuentra en verano, a lo mejor, y paren cualquier orden, que te encuentras a comienzo del curso... Por eso, alguien tiene que estar atento, para que cuando empieza el curso sepamos cómo tenemos que empezar. Esa labor la lleva, toda, el Jefe de Estudio. Es decir, yo no voy a estudiar más órdenes, ni más decretos, ni "rabos de gaitas". Las cosas como son. Entonces, yo tengo que me da buen resultado. Y aparte que tengo una persona muy eficiente en ese sentido que él controla... Por ejemplo: ley de convivencia. La orden que salió, el decreto, que nuestros profesores, ahora, son: "autoridad pública". Tuve que explicarle a la comisión de coordinación pedagógica, primero, y al claustro, después, que eso no es ni más ni menos que la autoridad que nosotros tenemos, que si escribimos que aquel niño respiró fuera de tiempo, eso "va a misa". Y no hay otra cuestión. O sea, que no tenemos otra cosa, que yo sepa...

Ruso. También cambia mucho la cantidad de días que tú puedes expulsar a un niño...

Rodríguez. Esa misma. Tú lo puedes expulsar tres días, más de tres días le tienes que abrir expediente (...). Lo que digo es que yo dirijo la comisión de Coordinación Pedagógica. Ahora, hay temas del orden del día que ya van ahí, con una persona determinada del equipo directivo, para defenderlas. Si es cuestión del Jefe de Estudio, él la defiende. Yo digo: "Este tema lo va a exponer el Jefe de Estudios". Porque hay una cantidad de actividades extraescolares. Cuando nosotros estamos en los proyectos europeos, lógicamente, para mandar gente a Rumania, mandar gente a Alemania, mandar gente a Francia, claro que hay que hablar con toda la gente, si no, es imposible, que eso se pueda llevar a cabo. Pero eso ya es normal, dentro de las directrices que emanan de... Cuando hablo de la dirección del centro, hablo del trabajo del equipo. Luego, quién se encarga de la actividad extraescolar, el vicedirector; o que incluso el vicedirector es quien lleva el parte de faltas del profesorado. El que se encarga todos los meses de hacer el... En tu centro, tal vez eres tú o el Jefe de Estudios... (Ruso. El Jefe de Estudios). Entiendes. (Luna. Ese es un tema que no me gusta para el Jefe de Estudios). (...) Creo que el profesorado de primaria está más ducho que nosotros para el liderazgo de todos estos temas. Tengo que confesar que detecto que una gente que tenemos allí, unos maestros que vinieron para el instituto, tienen un comportamiento, en ese sentido, muy distinto a los demás. Es más, nosotros el año pasado tuvimos dos primeros de la ESO que en mi vida había visto cosa semejante. Aquello no había forma de... Todos los profesores salían echando chispas de ese salón. Sin embargo, con el profesorado, con los maestros, había problemas, pero no eran los mismos problemas. Eso algo quiere decir, que a lo mejor nosotros no estamos muy afectados a trabajar con niños de doce o catorce años. Porque hasta no hace mucho, recibíamos alumnos a partir de los catorce años; ahora, claro... Pero, en ese tema, el peso, quienes lo llevan son el Jefe de Estudios y la Orientadora escolar. Lógicamente, antes, consensuado entre nosotros, lo que se va a hablar en el claustro.

Ruso. (A Luna) Antes lo que decías de que (...) (Están comentando entre todos sobre las pautas de la inspección para las programaciones anuales)

Luna. (...)... ahora, hay unos ítems [en la programación] como mínimos exigibles, atención a la diversidad, y otros, que tienen que estar ahí. Más que nada, porque puede haber una reclamación. Entonces eso le va a evitar, al director, tener un conflicto (...) Entonces, creo que la dirección tiene que velar por ello. Lo haga el director, lo haga el Jefe de Estudio, o quien o haga. Y yo creo que si se lo explicas al profesorado, sin duda se implica para hacer la programación correctamente. (...) Nuestras programaciones son públicas, están en la página web. (...)

Vázquez. Contestando a tu pregunta de si es necesario, creo que no admite duda. Sea el director, sea el Jefe de Estudios, sea el equipo directivo, es necesario que haya liderazgo pedagógico. Si llegas a una CCP preguntando "Qué hacemos con este tema", no sale nada de allí. Siempre tienes que llevar... (Gómez. Nada. Tienes que llevar una propuesta). Tienes que llevar una propuesta para que por lo menos haya debate, aunque solo sea para tirártela... tener una discusión y debatir.

Luna. Es importantísimo llegar a unas conclusiones. Es decir, yo a la CCP la programo para cincuenta minutos, no es con tiempo ilimitado. Son cincuenta minutos, y voy partiendo, como haces tú (al investigador). Para exponer, tanto y tanto, y después salto a unas conclusiones. Se dejan en el libro de actas y punto. Porque si no, tienes que estar ahí, hablando la patata... (Rodríguez brevemente comenta algo similar en su centro, sobre el claustro, pero es ilegible)

RGF. (Ambienta una pregunta sobre conflictos de toda índole en la gestión)... en la gestión administrativa tomas decisiones que son tuyas. Cuando los conflictos aparecen en metodologías, falta de disciplina dentro de una clase,... que también los hay, aparecen en que algún profesor no da los contenidos que aparecen reflejados por ahí...

Vázquez. Eso es más complicado.

Gómez. Hablando... a veces de un modo muy suave, con él. Porque claro, esas cosas no hay que callarlas. Porque eso te puede llevar a denuncias.

Luna. Respecto a los alumnos, las cosas que yo hago es el profesor, el tutor, el Jefe de Estudios y yo. Va en ese escalafón. Porque yo no intervengo en un caso menor. Un caso menor, que tenga un proceso, si no, si es una cuestión menor y va el director allí, no tiene sentido. Un problema con un alumno o una cosa similar, el profesor, el tutor, el Jefe de Estudios y el Director. Ya está. Además, tienes que tener un escalafón porque si no,... (Gómez. Él se está refiriendo a quejas sobre un profesor). Ahora voy a eso. Voy en la segunda parte. Estaba hablando de disciplina y tal. Ahora sigo. Que el problema de disciplina es con un profesor. Pues ahí tienes que ser mediador. Tienes que hablar con el niño, tienes que hablar con su padre, hablar con el profesor, hablar con los tres y... resolución de conflictos; es decir, intentar aclarar la situación. A ver si se resuelve en poco tiempo. ¿Reclamación a un profesor? Hablas con él. El departamento, si sigue el conflicto, que para eso está.

Gómez. Él va más allá, la queja sobre un profesor que no cumple o que hace algo equivocado...

RGF. Esta mañana decía Isabel en un momento determinado: "Hay un centro que el departamento tal lo está echando abajo" (Vázquez. Ahí está). Ese es un problema más de enseñanza, (Luna. Yo ese problema no lo tengo)... más de clima de clase, de desarrollo pedagógico de las cosas, de metodología...

Vázquez. Hacer cumplir el reglamento [RGF]. Es muy fácil. Hay una reclamación, evidentemente hay unas pautas, yo creo que eso lo tenemos todo claro. Yo creo, casi diarias. Tú tienes problemas, pues esto... Los alumnos te vienen a decir que cierto profesor está... Evidentemente, primero les dices de hablar con el tutor, y así con todos. Al final, cuando te llega a ti, tampoco vas a pasarlo a la Inspección directamente. Porque es lo que dice él, un mediador de conflictos, y tela. Y tela. Porque yo tuve un caso de una profesora que me vinieron a decir que no daba todo el temario. El inspector lo conocía. Y estabas esperando a ver si lo... Claro, no es nada fácil. Cuando son temas como esos... es como dices tú: mano izquierda, hablando con él, eso es lo primero. No dejándolo pasar, pero tampoco... donde le vayas a la yugular de primero, ya lo fastidiaste. Eso. Con mucha mano izquierda, y a ver si lo consigues así. Si no, evidentemente que ya no te queda otro remedio que ir por la otra vía.

Gómez. Imagínate tú de un profesor que pierde los nervios – eso sí que se da – e insulta a alguien,... (Vázquez. Por ejemplo...). Eso se da. Entonces la gente en seguida te viene, te viene: "Es que mi hijo, el profesor tal lo ha insultado". Ahí tienes que mediar. Ahí tienes que defender, naturalmente, al profesor... (Vázquez. Claro, claro)..., pero...

Luna. Quiere decir que tú estás mediando...

Investigador. Ochenta por ciento de la clase tiene nota de suspenso en Historia... (Varios comentan Matemáticas)... No, no. Vamos a sacar Matemáticas... siempre ponemos Matemáticas

Ruso. En mi centro era Historia. El departamento completo. Mi centro es un centro pequeño, tengo tres profesores de Historia. Incluso dos son marido y mujer. Intervino hasta Inspección. Algún tipo de sanción... Es que tienen que intervenir... Y siguen allí, sin moverse, y siguen exactamente igual.

Investigador. Lo que digo es que están mostrándome medidas administrativas. Lo que yo estoy diciendo es: en un resultado escolar llega la reunión de evaluación, en un grupo... (Vázquez. Sí, suspenden todos) o en muchos, en una asignatura o en varias, todos tienen nota de suspenso...

Ruso. Hay dos problemas: una que veas que el grupo es flojo, otra que veas que hay un tipo de profesor que se repite todos los años la misma película, le toque el grupo que le toque. ¿Qué ocurre? Tenemos muy poca capacidad de maniobra. La única es la mediación, la intervención; pero, como se niegue, te digo una cosa, los que ganan siempre son los padres. Es decir, si hay una denuncia de padres, prospera.

Investigador. Siempre estamos en lo mismo. La cuestión es que antes de que los padres reciban el reporte de notas, ustedes se enteran de lo que está pasando: que este grupo, en general, la mitad del grupo me va a suspender porque no llega, o en determinada asignatura en particular. Puede ser que sea con una sola asignatura, y eso puede ser que tenga un enfoque, o puede ser que en general, este grupo, aparentemente, es flojo. Pero, tú ya me estás marcando una perspectiva, porque tú dijiste: "el grupo es flojo".

Ruso. Claro. Es que hay dos opciones. Hay la primera, que es que el grupo sea flojo. Porque si me están hablando que en las asignaturas, el ochenta por ciento van mal, o hay un problema de comportamiento, me da igual, que sea de comportamiento, actitud, o lo que quieras. Nosotros hacemos una comisión de convivencia. Eso es lo primero que hacemos. (Vázquez. Ahí está). Ellos eligen a sus delegados. Unos que representen a toda la clase y se reúnen con su tutor, con el Jefe de Estudios con el departamento de lo que sea, y yo. Y después obtenemos resultados. Hablamos con ellos. Después esos resultados se llevan al aula. En el aula, con los chicos, intentamos recuperar lo que se pueda. Si es un tema de grupo, normalmente se gana, no el cien por cien, porque a veces hay ausencias injustificadas, hay problemas puntuales que se solucionan aparte del grupo, y demás. Para mí, el problema grave... Fíjate, para mí ese es un problema subsanable. Pero yo eso lo veo hasta un nivel, pero se va arreglando, entre todos: un buen tutor es magnífico, un apoyo maravilloso y ta. El problema grave – porque como yo lo he vivido – es cuando es un profesor puntual. Cuando es un profesor puntual, yo, desde... Entre el corporativismo que comentabais antes y la poca fuerza administrativa, que es la única vía para solucionarlo, y que muchas veces no nos encontramos con el apoyo suficiente en la Inspección, yo te digo... Mira, esta persona, que yo tengo apartada de la docencia, (...) Y la única razón porque esto siguió adelante fue porque una madre tenía tiempo y ganas y no admitió lo que esta señora le hacía a su hija, y llegó hasta el final. Pero desde la dirección del centro hubo denuncias de estas "sepetecientas", y en la Inspección (...) y quedaba ahí...

Vázquez. Estarás de acuerdo conmigo, tal como dijo Nemesio, que lleva treinta y tres años, que casos de esos... Ese es un caso excepcional y evidentemente, yo creo que nosotros no vamos a poder hacer nada...

Ruso. Estoy hablando de un caso extremo; pero, cuántos profesores hay en los centros, ahora mismo, que... (Vázquez. Pero en esos casos lo mejor que podemos es citarlo). "Pito, pito, gorgorito", como te toque con este profesor apruebas y con otro profesor no apruebas.

Vázquez. Vamos a ver eso es a lo que voy yo...

Rodríguez. Te contesto yo. Aparte de lo desagradable que es, como ya mencioné, mandar un oficio a la Inspección para un expediente a un compañero o compañera. Aquí hay una causa, tiene que haber una causa, porqué ese grupo suspende un ochenta o noventa por ciento. Entonces puede deberse a lo que tú decías, porque el grupo es malo, puede deberse a que la programación, o un examen mal planteado. No sé. Pueden ocurrir muchas cosas. Lo que les puedo decir es que cuando pasa eso, lo que normalmente se hace, que un profesor x – estamos hablando de un profesor normal –, entonces, hablando de una persona normal, cuando él ve eso, ya trata él mismo, por lo que tengo observado. Ahora, cuando estamos hablando de un profesor, yo puedo decir dos casos recientes, - uno incluso, que pululaban por las redes fotos del profesor durmiendo – ese profesor estaba a punto de jubilarse. Hablé con él y le dije que había dos soluciones: se jubilaba o yo informaba a la Inspección. Se jubiló y se acabó la historia. (...) (Comenta otro caso con un profesor de COU que bebía alcohol). Ahí hay que mediar. "Mira tú estás enfermo. Te

doy una oportunidad. O te curas, pides una baja, te vas para casa". Incluso llamé a la familia – lo trajo una profesora (...) a Lugo. (...). Después pidió el traslado para un centro de Pontevedra (...). Ese señor no es cuestión de sancionarlo, es un enfermo que tiene que curarse. Ese es el trabajo que hacemos nosotros. Como muchas veces cuando en el centro hay un problema personal que a lo mejor tiene un profesor o una profesora y que te vienen al despacho a contarte su problema, y tú haces de padre confesor allí. Eso ocurre. Supongo que a ustedes les habrá pasado. ¿No? (...) O un padre que viene desbocado porque llegó su hijo a la casa y contó su verdad, y el padre viene allí, sin escuchar la versión del centro – llegó desbocado -, creyó la verdad del niño y no creyó la nuestra, y vino con malas formas. Y claro, eso también, creo, entra dentro del sueldo. ¿No? Nosotros tenemos una serie de cosas que nos pasan por las manos. Yo cuento esto, Marcelino y Andrés y todos nosotros tenemos mil historias que contar. Y esa es la realidad. ¿Cómo se atajan? Sólo hay dos formas: en cuanto al tema de muchos suspensos en una determinada materia, si el profesor es una persona sensata, ya él mismo trata de ver qué es lo que pasó ahí. Eso es lo que normalmente ocurre. No sé si es lo que pasa en vuestros centros... (Ruso. ¿Y si no es sensata?). Pues si no es sensata, ya pasa por los casos que les mencioné.

Ruso. Aquella persona que a ti te toca, ya que estábamos con Matemáticas, en el B y en el C. Y resulta que los bobos son siempre los que están con este profesor, que suspenden el ochenta por ciento; y al final, te terminan aprobando el sesenta, pero todos con cincos. Y esos que han tenido ese profesor en bachillerato, invariablemente, le baja la media. Y no importa lo que hagas, no eres capaz de subir la nota en esa asignatura. Y a veces, pues, "callas bocas" porque terminan aprobando, porque los chavales son así. (Intercambios varios). Yo intervengo, yo intervengo. ¿Pero sabes qué pasa? La mayor parte de las veces, como es gente de un estilo, se ponen contra la pared y claro "Esta ya viene a...". Y lo que consigues muchas veces es que llegue a la clase y les eche una bronca a los chavales porque... Claro, es que es así... Siento decir estos casos, porque en el noventa y pico de compañeros, no los hay... (Gómez. No los hay)...pero hay algunos que los hay; y, yo, desgraciadamente, a veces, gente excelente, como una profesora y tal, llegan a ciertas edades, sobre todo mucha gente que... la adecuación,...y los sistemas de educación obligatoria les ha costado un poco más mantener el orden o tiene alguna problemática determinada, y es un problema. Mi problema, ahora mismo... Viene un padre y tal. Además, a mí en el centro, no es que vengan con la ley debajo del brazo hipotéticamente, no; es que vienen con el DOGA debajo del brazo (...). A mí lo que me preocupa es este tipo de gente, que al final los perjudicados son los alumnos, y que tú, realmente, no tienes un arma para intervenir. Porque... ¿Qué haces? No tienes... (Gómez. No, no puedes). La única arma que tenemos es la mediación. Y esa mediación, en un tipo de gente, incluso llega a ser contraproducente.

RGF. Os planteo una vuelta de tuerca, todavía, sobre eso. (Risas) Porque todo lo que estáis diciendo... ¡Es así! ¡Lo veis así! ¡Lo resolvéis así! (Ruso. En general, la mayoría son maravillosos...). No pasa nada... y en muchísimos casos, como decía Nemesio hace un momento, cuando se plantean situaciones de ese tipo, que son excepcionales, son ellos mismos los que reculan, rehacen, re-formalizan... Pero, dejarme hacer un poco más de sangre en esa herida... ¿Va? Todos vosotros, y sobre todo los que estáis en centros grandes, recibís gente, interinos. Gente novata. Gente muy novata. (Luna. Cada vez menos). Bueno. (Hay varios comentarios al unísono). Novata, me refiero, a nuevas en la profesión. (Gómez. Sí, sí.). (Vázquez. Novata se refiere a que...). (Se superponen comentarios y aclaraciones). (Ruso. Novatos hay muy pocos). ¿Qué podemos hablar: de un veinte por ciento de gente, en cada centro? Depende de las zonas y todo eso... (Comentarios asintiendo). Gente que necesita ayuda. Que necesita ayuda. No ayuda para saber en dónde está el aula. ¡No! ¡Ayuda para dar clase! Ahí... (Rodríguez. ¿Qué se hace?). ¡Sí!

Rodríguez. Lo primero que se le brinda desde la dirección, como en este caso, que Marcelino comenta que él va con el profesor nuevo al aula tal, en mi caso no. Yo no hago nada. Yo delego todo en el Jefe de Estudios. (Comentarios varios y sonrisas generales). Yo mando al Jefe de Estudios. Primero al Jefe de estudios. (Ruso. Depende. Si los...). El primer contacto siempre, pasan por mi despacho, como es lógico, a presentarme, a la persona que sea; pero después, quien hace esa labor es el Jefe de Estudios. (Luna. Para mí es el Jefe de departamento) (Ruso. El Jefe de Departamento). ¡Claro! Pero, normalmente, ese primer contacto... (Vázquez. Conmigo depende. Si es una chica, lo hace el director; y si es un chico, lo hace el Jefe de Estudios). (Sonrisas generales). Entonces, en este caso concreto, sabe que esa persona que entra nueva – estoy refiriéndome a nueva, en el sentido de que es la primera vez, o segunda vez que

da clase -...lo que se le ofrece desde la dirección es el apoyo, si tiene cualquier duda, si tiene cualquier problema... Porque eso ya, pronto...en dos días, ya se sabe... Los alumnos son muy listos... (Comentarios de asentimiento)...y rápidamente saben de qué "pie cojea"... entonces lo que se le brinda es un apoyo de "Oye...". Y también nosotros, que conocemos, le decimos: "Cuidado con ese grupo que es así o es de otra manera". No te digo nada los que van a un PCPI, por ejemplo... Entonces, en ese sentido, se le ofrece apoyo desde el centro. La verdad es que, recuerdo ahora en este momento, con ese tipo de gente, es con el que menos problemas...

Vázquez. Yo estoy de acuerdo contigo. Casi que son... Los que llegan quieren aprender. Con esos no hay problema. El problema es con los que te llegan... (Rodríguez. Y son veteranos...)...y las saben todas. No quieren saber nada de que les ayudes. Ningún Jefe de Estudios ni nada. Ellos van de sobrados. (RGF. Vienen por quince días...). ¡Claro! (RGF. Sustituciones...)

Ruso. Vamos, nosotros hemos tenido interinos maravillosos. Estábamos encantados de que estuvieran... Y nos han causado más problemas ahora los que están en expectativa de destino que los interinos. Por ejemplo, que están como más seguros en el puesto. Nosotros hemos tenido unos con expectativa de destino que han sido maravillosos, ahora tenemos alguno que es que... Depende... Yo fui novata, también.

RGF. ¿Y con ese alguno qué hacía?

Ruso. Con ese alguno...intervenir ayudándole, porque además no sabía manejar esa clase. Bueno, es que si no lo hubiéramos ayudado, con niños de trece años... Y que te digan: "Es que se me subían a no sé dónde", "¿Cómo que se te subían?"

Luna. En mi caso va la Orientadora a la clase.

Vázquez. De todos modos tú tocas un tema...

RGF. A ver... Espera, espera...

Luna. Cuando hay un conflicto va la Orientadora... A clase... (Ruso. Dios mío, qué Orientadora tiene). Sí, es mi mujer... ¿No?

RGF. ¿Cómo es ese proceso?

Luna. (...) Se detecta el problema, llega a oídos, el informe – normalmente escrito u oral – al Vicedirector, ahí se informa a la Orientadora, la Orientadora se presta a ayudarlo; se presta primero, a ayudarlo, y después incluso va a clase con él.

Rodríguez. Nosotros en ese caso, cuando hay problemas, la Orientadora... Nosotros mandamos a la Orientadora si entendemos que es necesario que vaya la Orientadora... (Luna. Dinámicas de grupo,...). Sí, claro. La Orientadora la utilizamos para otras historias más concretas. Tú, como es tu mujer... (Luna. No...)

Ruso. Nosotros mandamos primero al tutor, después la coordinadora de ciclo (Rodríguez. Sí, sí.).

Luna. Va a enseñarle cómo llevar el grupo. Date cuenta que la Orientadora lleva quince años en el centro. Conoce a todo el mundo... Se presta a ayudarlo y normalmente... (RGF. ¿Se acepta...?) Si es una persona joven sí. Si es una persona mayor, ya no, porque, claro, tiene más experiencia... a lo mejor no es... Bueno, pero yo, ese tipo de conflictos tuve pocos. ¿Eh?

Vázquez. Yo creo que tenemos muy pocos, todos. De todas formas, al principio introdujiste tú un tema,...estamos hablando de interinos. Cuando tú hablaste ahora de quince días, ya es otro tema. Porque en quince días casi no te da tiempo a veces... Hay sustitutos que llegan al centro y no te da tiempo a detectar... (Gómez. Nada). Hablo de mí. No es posible detectar si hace falta una ayuda, porque, entre que estamos con el rollo burocrático, que tal... Pues, cuando te enteras de que hay un problema, ya se fue (Ruso. Sí). (Luna. Eso es distinto).

Investigador. Hay una educación obligatoria hasta cuarto de la ESO. Lo que más se ve como problema es: alumnos que suspenden; de repente llegan a la edad antes de completar la ESO y dejan de venir, o simplemente dejan de venir y progresivamente desaparecen. Entonces, se le ocurre al director que una de sus propuestas – lo que quiere lograr en el centro – es: disminuir la deserción, y que el cien por ciento de los que asisten completen la ESO. (Ruso. ¡Magia total!) ¿Ese tipo de propuesta se puede plantear al plantel de primero, segundo, tercero, cuarto?

Ruso. Ese es el planteamiento general de todo el centro. Nosotros vamos a sacar a los que sea adelante

Investigador. Y en ese caso... ¿Qué tipo de intervención tiene el Director en términos de liderazgo pedagógico?

Luna. Ahí es el departamento de Orientación, fundamentalmente.

Vázquez. ¡Claro!

Ruso. No. yo sigo siendo yo.

Gómez. No. yo eso lo delego en la Orientación. Si es un chico...

Vázquez. Hay que ir a los refuerzos educativos, ta, ta, y tal... Porque tienes que buscar que esos alumnos no pierdan... Si los sigues teniendo en tercero y cuarto de la ESO, cuando ya fracasaron en primero y segundo, está claro que van a seguir fracasando, van a abandonar, etc. Entonces, tienes que buscar otras alternativas.

Investigador. Me voy a bajar un poquito, porque yo sé que tercero y cuarto tiene el PDC. Pero yo estoy tratando de que en tercer año no haya, prácticamente, alumnos en PDC. Que en primero y segundo, efectivamente, los alumnos tengan éxito. (Varias preguntas al mismo tiempo)

Vázquez. Que no tengan que ir a PDC.

Ruso. Nosotros tenemos específicos: refuerzos educativos,...

Gómez. Plan PROA. Por ejemplo, mi centro tiene Plan PROA. (Luna. Ya no.). Que ahora hay una transformación de los planes. El Plan PROA... (Múltiples comentarios superpuestos)...es para...es un programa para ayudar digamos...

Investigador. Yo entiendo que hay muchos programas establecidos que son herramientas que se usan. Sin embargo, en mi visita – se los explico en diez segundos – alguno me explicó que los profesores se paran en su nivel [metodológico, de exigencia, etc.] y no se mueven (Se escucha algún “¡Ah!”), porque simplemente (Se escucha un ¡Claro!) descartan a agrupamientos especiales, a futuro PDC, o a refuerzo de tal y cual, y eso le permite no cambiar, y dar la misma clase que daban hace treinta años.

Vázquez. Yo ahora te entendí.

Gómez. ¡No! Hombre, de eso no.

Vázquez. Gracias a Dios, de esos profesores cada vez quedan menos.

RGF. Claro, porque se han muerto. (Se escuchan risas)

Investigador. La pregunta es si en esa transición, en ese período de transición hasta que desaparezcan y no sabes lo que viene (...) si el Director tiene algo que hacer para promover...

Luna. Yo, el departamento de Orientación.

Gómez. Hay los PCPI, por ejemplo, que ahora ya se admiten a partir de los quince años.

Investigación. Ya, pero sigues echando gente de la ESO. Esas son alternativas de la ESO.

Gómez. Vale, vale.

Vázquez. Claro. Lo que él dice es que no los echemos de la ESO.

Investigador. Claro.

Vázquez. Pero eso es la ESO, también.

Gómez. La opción es mandarlos a un agrupamiento o a un refuerzo...

Luna. Un PCPI es la ESO. Titula, igual. (Vázquez. Un grupo de PCPI es la ESO). PCPI es la ESO. Incluso pueden hacer bachiller e irse a la universidad.

Rodríguez. Antes PCPI era un año, ahora son dos.

(Conversación entre varios sobre el punto)

Vázquez. Tú te refieres si a ese profesor – de esos que ya se murieron la mayoría – que si hay ese profesor, qué hacemos. ¿Entiendo yo...?

RGF. Si hacéis algo.

Investigador. No quiero que hablen con un profesor. Me refiero como colectivo. De repente con una alternativa, así me muevo de acá. ¿Esos programas alternativos hacen falta porque los profesores no están dispuestos a cambiar o porque realmente los alumnos los necesitan?

Vázquez. Hacen falta por las dos cosas.

Ruso. Hay tres cosas distintas ahí.

Vázquez. Es que yo... no me importa poner, porque como no voy a poner nombres... Hay un ejemplo que lo veo clarísimo. Yo ya lo expuse antes. Es en segundo de la ESO. Tengo una profesora – y no es precisamente interina ni tal, es una profesora que está deseando jubilarse – y tiene un problema serio y...tal, y yo...a ver si los compañeros...porque yo no sé mucho qué hacer. Ya te digo, que todos los padres protestaron que no daba, no terminaba de dar la materia. Además, encima es en mi departamento, que es Matemáticas... Yo de momento empecé por lo que decía Ángela, hablar con ella, creo que está en un cambio de actitud. Eso fue al año pasado a final de curso. Hablar con ella, decirle que yo estaba dispuesto a...incluso este año me ofrecí a tomar yo las Matemáticas de segundo de la ESO, para que no tuviera ese problema en segundo. Se dedicara a primero y tal. Pero, me dijo que ella prefiere dar las Matemáticas de segundo de la ESO, en lugar de hacer guardias. Entonces, claro, tienes que respetarlo, pero yo le dije: "Mira, que no sea después...que no quiero problemas como el año pasado, que estoy dispuesto, aunque yo no soy el Jefe del Departamento, yo todos los recreos te ayudo en lo que quieras, y tal, y tal". Y ahora está..., el curso está... Pero es que vamos, mientras va funcionando la mediación, bien. Yo me pregunto qué pasará si dentro de dos meses vuelvo a tener el mismo problema del año pasado. Por desgracia y por mucho que me duela, no voy a tener más remedio que el Inspector tome medidas. No sé si vosotros habéis...

Ruso. Tú lo que estás diciendo es si eso de la Diversidad es un poco para sacarnos el problema del aula. Es lo que estás planteando. Yo digo que no. (Luna. Somos nosotros mismos los que damos esas clases). Los agrupamientos específicos son un camino de doble dirección. Son unos niños a los que, en teoría, se sacan del aula para ponerlos al nivel del aula, con lo cual, durante el curso entran y salen. No tienen por qué ser los mismos de la primera evaluación, ni nada. El refuerzo educativo es un refuerzo específico. Por ejemplo, en segundo de la ESO supone la exención del francés, ese idioma que de alguna manera, pues... Son niños que tienen alguna complicación, gente sudamericana, gente que accede al sistema educativo español a destiempo – entre comillas -, no está acorde con el nivel que tenemos, "blablablá". Y después, las adaptaciones curriculares. Las adaptaciones curriculares son para niños con una problemática muy específica. Y son niños que no podrían, de ninguna manera, acceder al sistema educativo; o sea, pasar a la secundaria obligatoria. Como no hay otra opción, no hay otra alternativa... Yo creo que

todas estas (Luna. Alternativas)...apoyos, estas atenciones a la diversidad, están bien enfocadas. ¿Qué ocurre? Después que un centro se lleve de una manera o de otra... ¿No? Porque claro, te encuentras con gente que... Hay gente que vino a hablar conmigo y cuando le expliqué lo que era el concepto del Programa de Diversificación Curricular: "Ah, yo quiero estar aquí, porque esto es el centro de tal". Y sin embargo yo no tengo Programa de Diversificación Curricular. Y fue una apuesta personal mía que me empecé en poner y no hubo manera humana de convencer a los padres, porque era "el curso de los burros". Y no hubo manera. Mira, así como me empecé con el PCPI, y el PCPI lo conseguí: estamos hasta la bandera y tuvimos lista de espera, no sé cuánto, treinta niños y demás, y está funcionando de cine, y ha sido la salida para muchos alumnos, un tipo de alumno que estoy re-flipada de tenerlo; el PDC no hubo manera humana; y, sin embargo, es una opción magnífica en niños, si están en ESO. Pasa que en algunos centros... (Vázquez. Se pone a los conflictivos, si ya, ya).

Gómez. Nosotros hemos tenido de todo. Desde PCPI, PDC, y lo que les decía yo, el PROA. Porque le hacíamos opción... (Luna. No es incompatible)...Ahora estamos cambiando de alumnado... (Luna. Lo que es, fuera del horario escolar)...Sí... (Ruso. Claro. Es que el contrato...) Nosotros hemos solicitado tres... (Diálogo entre los tres). Mi centro solo tenía un centro de alimentación, un centro adscripto, que era de un estrato social, si queréis, medio-bajo. Entonces, claro, todo eso... Por ejemplo, lo que yo decía, en un centro que está muy solicitado todo es mucho más fácil, porque sí hay alumnos malos, pero la mayor parte de la gente son alumnos que...de un nivel social más alto; y todo eso, influye. Entonces, bueno, pues hay que recurrir a todo ese tipo de cosas, todo. Nosotros ahora, creo que agrupamientos no tenemos, tenemos refuerzos; y después tenemos eso: PDC, en tercero y cuarto; tenemos PCPI y mucha...

Ruso. Mira, hicimos una cosa que nunca habíamos hecho y que al principio yo veía fatal, fatal, y nos está funcionando: "de cine". Teníamos tal marabunta de repetidores en segundo de la ESO. Dimos tal marabunta que no...Pero fíjate... Fue un enfoque maravilloso. En vez de hacer agrupamientos, para estos niños, porque había la diferencia entre los complicados y que no querían estudiar, que esos están en el aula, y aquéllos, que eran tantos, que tenían una complicación en el aprendizaje, o flojos, o sus niveles y tal. Entonces, claro... No nos daba el profesorado para hacer agrupamientos; pero sí, para hacer un curso más. Y entonces, tenemos ahí un grupo de quince de dirección, y tenemos cinco grupos de segundo de la ESO, en vez de cuatro. Entonces, los sacamos a otro nivel. Buscamos más... Dijimos.... Porque es que era inviable, porque claro, tener en cada aula ocho o nueve repetidores... Es que te bloquea totalmente. Y treinta y uno o así (Investigador/RGF. ¿Quién hizo la propuesta?). Pues está chica que te digo yo que fue doce años directora en Arteixo. (RGF. O sea, la propuesta surge... ¿Del claustro, del equipo directivo...?). No. De este grupo que estaba con el equipo directivo. Y después yo lo propongo al claustro. (Vázquez. ¿Qué tal te fue en el claustro?). No. el claustro fenomenal. Es más dijimos, eso fui yo que me empecé en hacerlo: lo que les indiqué claramente es que en las peticiones indicábamos ya quién escogía ese grupo. Llamamos un "grupo de refuerzo". Entonces, la gente que lo tomó, sabía a lo que iba. (Vázquez. A claro, eso está bien) Y salió... te digo que está saliendo... Al principio se oían algunos gritos fuera y ahora están asombrados. Salvo dos, que están todavía tal, piensan que los van a sacar adelante. Ahora sí, los que daban problemas de orden ta, tal, están en el aula, separados...

Vázquez. Eso fue lo que hiciste bien. Nosotros hicimos lo mismo un año, pero claro, hicimos todos repetidores y fue un desastre...

Ruso. No, no. Eso es inviable...

Gómez. No, no. eso es malo.

Rodríguez. Hay que dividir para vencer...

Gómez. Eso no puede ser

Ruso. No, no. bueno los complicados hay que dividirlos.

Rodríguez. Todos juntos no pueden estar.

Vázquez. Doce solos. Y era un segundo de la ESO con doce alumnos

Ruso. Los otros están en el aula con veintiocho. Vas buscando vías... Que yo al principio cuando me lo presentaron me negué. Porque yo siempre fui en eso...tal. Y al final después te lo piensas (Vázquez. Claro) ¿Qué es un agrupamiento específico? En vez de eso, a estos críos les estás dando un agrupamiento constante. (Vázquez. En todas las asignaturas). ¿No? En todas las asignaturas. Porque hay niños de nivel bajísimo. Y están saliendo adelante. Dios dirá al final del curso si realmente... pero, claro, tiene que ser las circunstancias de este año. No creo que lo volvamos a repetir. Es decir, un volumen de... es que teníamos casi treinta repetidores, y que de esos puedas hacer un grupo tan numerosos para que puedan hacer tal... y que sean de comportamiento bueno...

Vázquez. Y tener un grupo de profesores dispuestos a darles, que eso es muy importante

Luna. No, y tener profesores (más o menos al mismo tiempo)

Ruso. Sí, pero es con lo que contaba yo. Jaime Pita, que le puse otra tutoría, que me dijo y yo voy de co-tutor de estos porque yo los voy a sacar adelante. La gente que lo tomó, fue con ganas. (Comentarios de apoyo)

Investigador. ¿Cómo te convencieron?

(...)

Ruso. Estábamos sacando cuentas para los agrupamientos y demás, ya estábamos en setiembre. Muchos de los niños de los que estamos hablando, yo los orienté para el PCPI (...) yo tengo con prácticas en la empresa (...) Esta marabunta n os vino en setiembre, porque no contábamos con ellas (...) tenemos [tantos] repetidores de segundo de la ESO (...) en vez de cinco terceros, hicimos cinco segundos y cuatro terceros y empezamos a distribuir: este con este, este no va con este otro... Por mucho que separaras, aquello siempre era una bomba (...) Entonces, ella me hizo la propuesta y yo siempre me he negado a eso (RGF. El pelotón de los torpes). Sí. Me dijo que ella lo había hecho en su centro (...)

RGF. ¿Tu impresión ahora es que ese "pelotón de los torpes", entre comillas, depende de las personas que (Ruso. ¡Muchísimo!) se decidan a ayudarlos?

Ruso. Claro. Lo que pasa que muchas veces...

RGF. ¿Tuviste mucho problema para convencer (Ruso. ¿A las familias?) a las personas que iban a atender a este grupo?

Ruso. No lo elegí yo.

RGF. ¿Profes?

Ruso. Lo escogieron ellos.

RGF. ¿Ellos escogieron, los chavales?

Ruso. No, los profes... así sabían a qué tenían que atenerse. Cuando vino el horaio de los departamentos ya sabía quién iba a ir a ese grupo.

RGF. Lo que parece que está saliendo es que siempre existen (Vázquez. Posibilidades) posibilidades.

Ruso. De todos modos te digo una cosa: también la experiencia. El primer año que tuvimos agrupamientos específicos hubo mucha gente que los tomó (Hay una carcajada). El segundo año, ya no lo tomaron. Y ya lo tomó la gente que tenía que tomarlo.

Vázquez. Es como el PDC (...)

Investigador. En la ESO las calificaciones de los alumnos son muy variables. Incluso, hay asignaturas donde todos los alumnos tienen buenas calificaciones. (...) Nosotros tenemos un currículo de conocimientos por asignaturas, pero, si miro, todas las asignaturas, en mayor o menor medida, contribuyen a todas

las competencias. (...) ¿Se puede hacer una propuesta de evaluación que puede ser sumativa o como referencia, a través de todas las asignaturas, anclada en las competencias básicas?

Ruso. ¿Una nota común?

Investigador. No, una propuesta de evaluación que puede ser algo escrito, puede ser algo con informática, o sea, apoyado en soporte de Internet.

Ruso. ¿Lo planteas a nivel general o a nivel de centro?

Investigador. De centro. Primer año, por ejemplo.

Ruso. No lo veo viable.

RGF. Como una finalidad de actuación posible de la Dirección

Investigación. La dirección les dice a los diez o doce profesores de primer año “¿Se animan a proponer un instrumento, un escrito, un examen, lo que sea, que el eje sea las competencias básicas, pero en realidad para sacar la prueba adelante, el alumno tiene que utilizar los conocimientos que aprende en cada asignatura?” No quiere decir que sí, por ejemplo, la prueba tiene veinte propuestas, todas tengan que ver con todas las asignaturas, acá y acá, se juntarlo lengua y matemáticas; acá y acá vemos cosas de historia y de geografía o de sociales, y en estas hay de tres o de cuatro...

RGF. Y en todo caso, en cada una de esas propuestas aparecen cosas relacionadas con el desarrollo de la lengua, con el desarrollo...

Investigador. Porque al final de cuentas, en la ESO, lo que se pide es que el alumno salga con competencias básicas. Existe todo el tema de los contenidos mínimos, de las enseñanzas mínimas, hay una referencia. Pero en realidad, lo que se le pide a la ESO es que el alumno salga con un nivel – que habrá que medir después – de competencias básicas. Sin embargo, resulta que para el profesor de Matemáticas, la competencia lingüística del alumno es suficiente, pero para el profesor de Lengua, no. entonces, a la hora de decidir sobre la competencia lingüística de Juancito... ¿Quién decide? Matemática o Lengua. Entonces, en esa lógica, después de leer cómo está la normativa, acá, la pregunta que me hice es: ¿Se puede hacer el PISA local? No es PISA. No quiero usar PISA, en realidad. (Ruso. La evaluación de diagnóstico). La evaluación de diagnóstico está separada: lengua, matemática, ciencia. La pregunta concreta está basada en un instrumento que no está enfocado en términos de ciencia, lengua y matemática. Eso es PISA. Lo que digo es que acá el individuo está mostrando su competencia, dos o tres de ellas, pero en realidad, lo que aborda son contenidos de las asignaturas. Entonces, el profesor de Matemáticas encuentra en tres o cuatro de las partes, cosas que le sirven a él, tiene contenidos de él, capaz que lo que piensa que es más importante. Y en las mismas o en otros los demás harán lo mismo. ¿Puede un grupo de profesores, el plantel de primero, segundo – sobre todo primero, que es donde hay más drama – construir un instrumento de ese tipo?

(...)

Investigador. El alumno hace una prueba sola y todos los profesores se sirven de esa prueba. En vez de hacer diez escritos, en algún momento del año, el alumno hace una, y todos los profesores tienen elementos de...

Vázquez. Preguntabas lo que parecía. A mí me parece ideal. Te estoy escuchando y a mí me parece que sería - además ya que hablamos tanto acá de trabajo en equipo, de tal – sería... Yo lo veo que sería ideal. Ahora, vamos a lo práctico. Yo, por lo menos en mi centro, lo veo inviable. Yo te puedo decir que este año aprovechamos que llegó una Orientadora nueva. Una persona maravillosa, muy trabajadora. Y entonces en la reunión para preparar la evaluación inicial, pues ella me dijo: “Mira qué te parece si preparo así y así”; y yo le fui sincero: “Si quieres prepáralo, pero, vamos a ser sinceros, el claustro se te va a echar encima”, de alguna manera. Pero ella prefirió prepararlo igual. Que no era eso. Evidentemente el claustro... No estamos preparados, y hablo por mí, no estamos preparados para evaluar en competencias

básicas. Cuando lo digo por mí, lo digo por mi departamento y en general, por mi centro. O sea, salió esto de las competencias básicas y se nos dijo que teníamos que hacer planes de formación, como hacemos todos. Cada uno fue a hacer el plan de formación. El de Física fue por su cuenta. EL de Matemáticas fue por su cuenta. Y te puedo decir que después, incluso en el centro, hace cosa de dos o tres años, intentamos consensuar, y a cada uno le habían dicho una cosa diferente; o cada uno había entendido una cosa diferente. O sea, llegaba el de Matemáticas o llegaba el de Física y entendía una cosa diferente. Con lo cual yo te hablo de... en el centro, en este momento sería inviable. Sería ideal, pero sería inviable.

Ruso. En mi caso sería igual. Vamos, sería poner de acuerdo a cuarenta profesores.

Investigación. No, no. Los profesores de cada grupo. (...) Si alguno está en más de uno, tendrá que hacer otro acuerdo. (...) Y no estoy diciendo que con eso se define el año. Estoy diciendo que una vez al año, tomamos un termómetro, juntos. Después cada uno pondrá sus calificaciones, solo que en algún momento vamos a tener referente. Pero cuando todos juntos lo miramos a este alumno, lo vimos así. Y ahora cuando yo lo miro solo... ¿Lo veo tan diferente?

Ruso. Tu planteamiento es una prueba en la que todos corriamos lo mismo. (Investigador. Sí). Y cada uno extraigamos una nota.

Investigador. Extraemos la parte que nos interesa. El ejercicio diez no tiene nada que ver con mi materia.

Vázquez. Yo lo entiendo.

Ruso. Una cosa es que yo ponga unos ejercicios en común, unos de lengua otros de (...)

Investigador. La idea más que asignar calificación numérica es ponderar las competencias cómo hablamos antes de las dimensiones. Después, dónde poner la línea de pasa-no pasa, es otro tema. (Explica el instrumento)

(...)

RGF. Para poder hacerlo más visible. Es necesario que estos alumnos de primero de la ESO sean competentes en expresión oral. Y ahí estamos cinco o seis y decimos: "¿Oye, y a ti te hable? ¿Cómo se expresa?", y así. En otras competencias es probable que necesitemos poner un documento, un texto, un análisis. Una historia así... Al final es hacer un diagnóstico común no sobre el área de Filosofía, o Historia, sino: ¿Cómo está este tipo? (Luna. Eso se hace) ¿Ha madurado? Eso en las ocho competencias que tiene que tener al salir de secundaria. Más allá de que tú hagas tu propia recopilación en tu asignatura.

(Comienzan a hablar de la reunión de evaluación inicial)

Ruso. Ahí cada uno aporta.

RGF. Entonces están construyendo juntos. Están construyendo acuerdo.

Luna. Se trabaja mucho en eso, en los centros.

(Sigue una descripción de los procedimientos habituales obtener información sobre las características de los alumnos, desde lo que envía la primaria, hasta lo que produce el departamento de Orientación)

Ruso. Nosotros tenemos una hora fija de reunión de los tutores, cada semana.

Rodríguez. (Está comentando como los antecedentes de primaria no se ajustan o no coincide con lo que se ve luego en el centro) (Luna. Pare eso se hace la evaluación inicial)

Luna. Nuestro instrumento de las competencias era por asignatura y al final del curso.

Investigador. Y si todos evalúan lo mismo, diez veces... ¿No sería bueno que lo hicieran una sola vez?

Luna. Ellos tienen sus herramientas y están con los niños en la clase. En general los maestros conocen a sus alumnos profundamente. Los profesores también.

Ruso. Hay materias como la mía (Historia), donde es muy complicado hacer una evaluación de competencias.

Luna. Yo estoy pensando en primero y segundo de la ESO, fundamentalmente. Tercero, también. Ya en bachillerato... es...

Ruso. No, no, y en cuarto de la ESO. En cuarto de la ESO, yo casi no hablo. (...)

Investigador. Andrés comentaba antes que la formación para el tema de competencias fue más bien independiente y por asignatura y que por lo menos en su centro, lo recibido o lo entendido no coincidía. Los demás no comentaron nada. Me gustaría, si quieren comentar... Si sus profesores recibieron formación acerca de las competencias básicas.

Vázquez. Varios profesores de mi centro fueron a la formación de lo que en aquellas era el CEFORE. Después se trató de consensuar, no llegamos a anda. Lo que trato de explicar es que no sé si la información que recibieron era distinta o la que ellos oyeron era distinto.

Investigador. ¿Los profesores de sus centros también fueron formados en esto de las competencias?

Luna. Lo que hubo en mi centro fue autoformación: leer; yo les pasé, por ejemplo, todo el Proyecto Atlántida, que yo lo tenía. Unos lo leerían, otros no, pero bueno... En general, el hecho de tener que programar así, te obliga a saber qué estás programando.

RGF. ¿Es una manera distinta de diseñarla programación?

Luna. Sí, sí.

RGF. ¿Y lo habéis notado...?

Ruso. Pues en la práctica, en el aula – je, je – esto es más difícil de valorar. Nosotros, por ejemplo, como además somos un centro que lo eligieron para PISA, para la Evaluación Diagnóstica, la Avaluación General de Diagnóstico – tuvimos de todo – entonces también como referencia de esas pruebas se hicieron los resultados, los propios exámenes. Las propias pruebas de los niños, que quedan allí, que la gente, las ve. Eso ayuda a enfocar...

Luna. Asturias hizo unas pruebas piloto.

Ruso. Nosotros estuvimos también en las pruebas de Asturias.

Luna. Allí estuvieron con la prueba de Asturias y tuvimos buenos resultados

Investigador. Volvemos en un momento...

9.3.5 GDE Simposio V. Formación para dirección de los IES

En este bloque se exponen numerosas anécdotas que dan cuenta de un aprendizaje más práctico que teórico, a través de la experiencia. Por esta razón, la transcripción es más reducida, intentando circunscribirla al discurso que aporta elementos conceptuales para la investigación. De todos modos, el audio y el vídeo de la reunión están disponibles, para una apreciación extensiva de la misma.

...

Investigador. Vamos a hablar de formación, entonces. ¿Alcanza la experiencia docente para desempeñarse en cargos de gestión: directivo, coordinador, y otros, que están relacionados con lo pedagógico, pero no son actividades docentes con los alumnos, sino con los colegas? (Reformulación sintética del discurso registrado).

RGF. ¿Estáis formados para esto o no?

Vázquez. Yo, desde luego, cuando entré, no.

Ruso. Aprendes sobre la marcha.

RGF. Hace un rato estabais diciendo: “conflicto”, “intermediación”, todo eso...

Gómez. Sobre la marcha. Sobre la marcha. Yo nunca he hecho un curso de formación. Yo primero fui diez años vicedirectora, y bueno, me costó mis problemas, porque, es que cuando tienes un cargo directivo siempre hay envidias. Es así. Siempre hay problemas, o, bueno...

Ruso. Esa es una cosa curiosa: representas el poder y tal...

(...)

RGF. (...) ¿Todos tuvieron un cargo previo, antes de ser directores?

Luna. No, yo no.

Ruso. Yo sí. Yo seis años.

Rodríguez. Si les vale de algo, como soy el más antiguo y sé cómo era en aquella época, digo que se evolucionó de como era entonces hasta hoy. Yo llegué a ser Director porque había un Delegado de Educación – en esa época dependíamos del Ministerio de Educación (...) – y dijo “Tú tienes que ser director”. “Muy bien. Vale. Soy Director.” Es decir, que me tiré a la piscina y no había agua en aquel momento. No era tan complejo como ahora. Las complejidades que había eran problemas de comunicación. Porque (...) todo era en Madrid. (...) Para solucionar un problema era ya una odisea. Lo más fácil era hacer un escrito comunicando todos los problemas que había, o decir lo que querías hacer. Ese escrito llegaba a Madrid y te contestaban cuando te contestaban. Y mientras tanto, tú ibas haciendo lo que ibas pudiendo. (...) Después ya me presenté, le tomé gusto a la cosa, porque hinchas el pecho y dices “soy el Director del Instituto tal”. Eso cuenta mucho. ¿No? En ese momento, lo que yo eché mucho de menos al principio fue la formación (...) No me cabe duda alguna de que una persona, hoy en día, que quiera ser director, lo primero que tiene que hacer es formarse. Nosotros fuimos formándonos (Gómez. Sobre la marcha) a golpes... Lo normal, para mí, para una persona que quiera ser director, es formarse. Para eso que tiene que ser: pues, tiene que ser ambicioso. ¿Por qué no? Tiene que gustarle. Tiene que estar ilusionado con un proyecto que él pretenda llevar a cabo. ¡Eso es lo fundamental! Ahora, como hablábamos por la mañana, aquél que vaya a la dirección por los puntos para el concurso de traslado, que va para la dirección porque quiere vengarse de no sé quién, para tal..., tampoco me vale. Es decir, que la formación es fundamental. Entonces, previa, tiene que ser, por supuesto. No me cabe duda ninguna. En estos momentos... ¿Qué

está aconteciendo? Tampoco me parece la forma idónea de elegir al Director, tal como está. Ahí podemos entrar a divagar, a hablar... que el director debería ser elegido por el claustro, debería ser elegido como es ahora, o debe ser una persona que esté totalmente desligada de la docencia - yo pienso que no, pienso que no -; ahora, lo que sí tendría que tener el Director, de alguna forma pienso - no tendríamos muchas cosas, muchos problemas - un poquito más de poder del que tiene...del que tiene en este momento. Es decir, primero, para abreviar: tener ganas de trabajar, estar ilusionado, gustarle, formación, y, por supuesto, un poquito más de poder, a la dirección de los centros, sí les haría falta. Por lo menos, aunque corres el riesgo de que, a lo mejor, esa autoridad mal utilizada es mala, pero bien utilizada, pienso que... Pero bueno, pienso que hoy...hay determinadas cuestiones que...que...que en fin,...que... de las que se habla mucho hacia afuera, en realidad...en realidad,... Las cosas no son lo que se dice, como hablábamos aquí hace un rato... De propuestas que tú haces... De cosas que realmente ves que no sirven ("que no vale ninguna")... entonces, eso no... Los directores de los centros deberían tener otra...

Vázquez. Yo contestando a tu pregunta, empecé como Ángela, de vicedirector. Fue mi primer cargo fue en Monforte. También tengo que agradecerle a Casanova, que era el director, que me animó, porque me parecía que no tenía vocación para estar en un cargo directivo, y él me dijo esa frase que si valían otros, yo también valía, y me animé. Después fui a Palas donde fui Administrador, que era una figura de aquellos años; después, tres años como Jefe de Estudios; y, después vino esa experiencia de tres años en que fui Director en...; y ahora siete años aquí. Contestando la pregunta, sí creo que la formación es necesaria y a mí me pasó como a Nemesio...fui aprendiendo de otros directores. (...) Agarraba el teléfono y en vez de llamar al Inspector, llamo al director experto (sonriendo), al director experto y tal, y todos los problemas, digamos, del día a día los fui resolviendo en estos diez años de director, a golpes, de contar con los amigos. Después, evidentemente, los problemas que tienes que solucionar con el Inspector, los solucionas con el Inspector. Pero, que la formación es muy necesaria... así, eso de dejarnos entrar y aprender a golpe de mata, no está bien... Y no sólo previa, sino que cuando ya está, tenía que seguir existiendo formación...Bueno, como comentaba antes, yo creo que esto sería, cosas como esta serían muy necesarias para que nos pudiéramos enriquecer unos con los otros y tal, porque después, los que tenemos un amigo que no se cansa de contestar el teléfono, bueno; pero, hay gente que pasa muy mal - yo tengo ejemplos -, hay gente que pasa muy mal, cuando empieza en la dirección. Cuando empieza en la dirección, en la dirección...

Rodríguez. No se puede agarrar un profesor y llamarlo por teléfono en el recreo para decirle: "Ven mañana a firmar que vas a ser Director". Eso no puede ser.

(...)

Ruso. El problema es que no lo ponen fácil para que la gente se anime a ser Director. Porque tenemos todas las responsabilidades y no tenemos, prácticamente, ningún arma. Entonces, claro, realmente, si tú te planteas... (...). A mí me encanta dar clase, y terminaré dando clase. Pero, yo desde siempre quería pasar por un equipo directivo, me daba igual el cargo. (...) A mí me gusta hacer cosas. Estuve seis años: tres años en Carballo y tres años, aquí, de Vice, en el mismo equipo que me animó a seguir como Directora. Y aprendí mucho de ellos, y me fue muy fácil porque ellos me pasaron el testigo, aunque el rol lo juego a mi manera. ¿Qué pasa? Que la formación que recibimos nosotros se da...ahora son tres meses, un curso de tres meses; pero, curiosamente, yo sabía que era Directora desde muchos meses antes. Entonces, yo podía haber hecho una formación en verano, por ejemplo. Y no llegar... julio, y yo estar montando cursos y no... Yo agarré el curso del año anterior, empecé a mirar y me lo monté yo por mi cuenta, porque si no,... es que era imposible. Y cuando llegaba allí... Claro, además, en un centro como el mío, la verdad que es muy grande, entonces, por ejemplo, nos daba cursos... daban cosas para el Secretario, no para mí. Aún te asustabas más. ¿Qué pasó? Pues, hacíamos terapia de grupo. Tuvimos la suerte de tener un grupo de Directores maravilloso, muy grande, que seguimos cenando juntos, muchas veces, para seguir haciendo terapia; y después hicimos un grupo de trabajo, porque lo que nos alucinaba, que es una cosa curiosísima, es que ahora, (...) no hay un documento en el que tú te puedas... que diga "esto es lo que tiene que hacer un Director en enero" (...) Al siguiente grupo de Directores se le dio un, pero luego quedó en agua de borrasca. (Vázquez. A nosotros no nos llegó nada de eso). Claro. (...) ¿Por qué decía lo de quedar mal? A mí, ahora,... Yo nunca esas tonterías de "Ah, no. No quiero ser Director" (Comentarios de todos. Vázquez. A mí, esos me desesperan). Todo el mundo te empieza a decir "¿Pero

vas a seguir?”, yo les digo sinceramente “Me encantaría continuar”, porque parece que si lo dejo... “Me encantaría continuar”. Con un equipo en condiciones. Yo, si el claustro no colabora, no voy a pasar unos años complicados, porque es un centro que no puedes andar con tonterías. (...) Ahora empiezas a ver un poquito, porque los primeros años es como garaje, entonces, claro. El problema no es solamente lo que dices tú, es que va a llegar un momento en que no quiera nadie, entonces llega el Inspector y dice “Tú”. Y tú, porque eres el que menos “parruco” se pone con él. Pero no quiere. Es que no hay nadie. Y para la Jefatura de Estudios es un chiste. La Jefatura de Estudios es un chiste. No tiene reconocimiento, ni económico, ni administrativo, ni para posición, para cátedras, nada. Para nada. Ni siquiera tiene...

Rodríguez. Mira. En la Junta Autonómica teníamos prácticamente logrado que nosotros, los directores estábamos pidiendo un reconocimiento para los equipos directivos (...) que económicamente no compensa los quebraderos de cabeza que tienen. Estábamos pidiendo equipara a los equipos directivos, un poco, con los de las demás comunidades autónomas. Porque en Galicia estamos muy por debajo. (...) Porque si la Jefatura de Estudios funciona, el resto funciona también. El Jefe de Estudios tiene que parar problemas con los alumnos, problemas con los profesores, problemas con los padres; es decir, que es la pantalla que recibe primero las bofetadas. No sé cuánto cobra (...) pero es nada. (...) Muchas veces la gente pregunta cuánto gana, y dice, “Entonces no me compensa, porque yo veo que está allí peleando con todo el mundo, y partiéndose la cara con todos y trabajando como un león”... Por eso no hay... Yo no tuve esos problemas, pero no en todos los sitios hay gente de esa categoría. (...)

Gómez. Yo quería comentar mi caso. Yo he sido Vicedirectora diez años. Pero, en un centro de adultos, de enseñanza a distancia, más bien. (...) El aprendizaje que yo he tenido ahí, sí me ha enseñado muchas cosas, pero, yo, después de quince años me incorporo a la enseñanza que había dejado hace quince años. Es decir, yo fui profesora en Mondoñedo, tengo un paréntesis de quince años, y una experiencia que me sirve a nivel personal, pero me siento – cuando me incorporo a la educación de hoy en día –, que tengo una laguna de quince años. Cuando entro en el Sanxillao no tengo idea lo que es un agrupamiento, porque yo vengo de un mundo diferente. Por eso, yo no quería tener cargo directivo. Claro, me lo ofrecen, tampoco me niego. Tampoco me ponen una pistola. Pero yo tuve que aprender a pausarme, porque yo venía de un mundo distinto. Sí tengo una experiencia de aguantar. A mí me gusta ser sincera: en un cargo directivo se aguantan muchas cosas. (Comentarios de asentimiento). (Explica la historia del cierre del instituto anterior).

Ruso. ¿Ustedes no hicieron curso de Directores? (Pregunta en general al resto)

(Hay múltiples respuestas al unísono explicando que convalidaron su experiencia, en cargos directivos, anterior a la normativa. A pesar de la acreditación, algunos asistieron a los cursos voluntariamente).

Luna. Bueno, yo empecé leyendo Platón: La República. Me di cuenta de que la pedagogía era importante y que la filosofía servía para algo. (...). Después estudié psicología. Digo esto, porque creo que me sirvió para el trabajo que estoy desempeñando. Después aprobé la oposición. Después me fui para Burela. (...) Estuve un año como profesor. Al año siguiente ya hice un proyecto de orientación. Era de los primeros que había, o sea, hace veintitantos años (...) Estuve seis años de Orientador; y después, en un momento determinado, cuando el centro era un centro clásico de BUP y COU, (...) se originaron una serie de cambios, la LOXSE, etc., etc., un grupo de seis profesores, porque en aquella época los directivos éramos seis, porque éramos un centro de mil alumnos y había Vicesecretario,... Fue en una cafetería, donde nos reunimos, y dijimos, bueno, aquí hay que... Digamos que mi acceso a la dirección fue cuestión ideológica. Fue cuestión ideológica porque había que cambiar aquello, pues me tocó a mí, como había sido Orientador, “que éste sea Director”. Entre nosotros, que estábamos allí. Profesores que casi todos siguen en el centro y ninguno tiene cargo en este momento. Presentamos un proyecto en el claustro. Fue votado democráticamente. (...) Hay que decir la verdad: fue votado porque era el único. La Directora no presentó proyecto. Ante la fuerza ideológica que llevaba nuestro proyecto, no se animó. (...) Llevábamos la idea de reestructurar todo el instituto, de arriba a abajo (...) (Describe partes del proyecto). Respecto a la formación, nosotros no hicimos el curso que dice Nemesio. A nosotros nos validaron a través de un sistema de evaluación (...) y digamos que el día a día. El día a día, el intercambio con otros directores, con la Inspección. Hay Inspectores que te aportaron un montón de información, como puede ser el caso, en mi caso, Agustín Hermida, que sigue de Inspector. Una persona que formaba (...) Y como Nemesio, pasé

por seis o siete Inspectores y cada uno fue aportando lo suyo, a mí. En mi caso. Aparte de crear problemas, que también los creaban, había un proceso de formación. (...) Hoy en día, una persona que no venga de un cargo directivo, de Jefe de Estudios, de Vicedirector, o que tenga una formación previa, no teórica, sino práctica, es imposible que ejerza la dirección.

(Comentarios al respecto, personales)

Vázquez. Tú imagínate. Para que veas que sigue habiéndolo, en el masculino (...) acaba de entrar un Director sin experiencia ninguna.

Luna. Eso es muy grave.

Ruso. De Filosofía, además...

Luna. Bueno, eso no quiere decir nada

Vázquez. Al masculino de aquí

Ruso. ¿Al masculino de aquí? ¡Ah! Yo hablo del de Coruña.

Vázquez. Cuando estabais hablando antes de los sistemas y de tal, llegaron (...) que Olga dejó después de doce años (...) "Si mañana no hay Director, a sorteo en el claustro". Imagínate

Luna. Eso no puede ser. (En el sentido de que está mal hecho, no de inverosímil)

Gómez. Eso dicen ellos siempre. Yo creo que no lo harían.

Luna. Sí, sí. Lo ha dicho.

(Discusión sobre ese instituto)

RGF. No solamente han hecho eso, sino de acuerdo con lo que decía antes (...), pero eso de que alguien que no conozca el centro pueda presentar un proyecto para ser Director...

Luna. Por lo menos quiere ser Director. Tiene una intencionalidad. Pero hay casos en que no tiene una intencionalidad. Simplemente tiene una lista que le da el Director saliente, cinco personas, y al primero que contesta el teléfono, llamó.

Ruso. Eso es un síntoma de algo.

Luna. ¡Claro!

RGF. Nemesio decía antes "Yo no necesitaba formación, pero fui porque me interesaba" ¿Echaste algo en falta? Que esperabas que te presentaran y no trataron...

Luna. La formación que él recibió, con la de ahora, no tiene nada que ver.

Rodríguez. En ese momento era importante para muchas dudas que yo tenía. (...) Había muchos cambios. Como ahora, que no te da el tiempo de aprender una norma y ya quedó obsoleta. (Luna. Se solapan unas con otras). Hice esos tres cursos. (...) Pero también porque conocía quién los daba, porque a veces, te interesa un curso y si conoces quién lo va a dar, ya no te interesa. Entonces, por la gente que estaba dando ese curso, yo sabía que era bueno.

(Discuten sobre la oferta actual. Gómez hizo el curso el "año pasado". *Interpreto 2010-2011*)

Investigador. ¿La formación debería tener algo de pedagogía para ser ese líder pedagógico que menciona la teoría? (...) ¿Se necesita formación pedagógica para ser director?

Vázquez. Por supuesto que sí.

(Varias voces se superponen)

Ruso. La formación es siempre positiva. El problema, un poco, es el que estás viendo aquí. Al final, cada centro es un mundo, y entonces, a lo mejor la persona que imparte ese curso...

(Varios comentarios se superponen)

Investigador. ¿La formación para gestión de centros, para ejercer cargos directivos, debería estar abierta a cualquier docente?

Ruso. Estuvo abierta... Estuvo abierta... Estuvo abierta...

(...)

Luna. Debería dar pedagogía a profesores que llevan por lo menos cinco años en la docencia. U ocho, no sé. Una persona que acaba de llegar a un centro no asimila nada de lo que le puedan dar. Tiene que haber una carrera docente, y en la carrera docente...

Ruso. Asimilas después. Asimilas después.

(Discusión ilegible entre varios)

RGF. Yo sí estoy de acuerdo con lo que dice Marcelino, por una razón, porque cuando tú estás en el primer curso, en el segundo, o en el tercero, a lo que tienes que formarte es a dar clase... (Vázquez. Claro) (Gómez. Sobre todo al principio). Sobre todo ahí, sobre todo, ahí. (Ruso. Ya, pero lo que yo digo...). Si mezclas una historia con la otra y tal... (Ruso. Hablaba de conocer el centro). (Se forma discusión con varias voces en una y otra posición). (Gómez. No vas a aprobar las oposiciones y que te pongan de Director). Nemesio sabe que esto pasaba. Yo llegué a Boimorto en el año 74, en setiembre, al Director: "Vengo que me han nombrado para aquí" "¿Cuántos años tienes?" "Veintiuno" "El Secretario del centro". El más joven era el Secretario del claustro.

Rodríguez. Ahora hay una serie de requisitos que cumplir, pero en el supuesto de que no haya nadie que quiera ser, puede ir incluso el más nuevo.

Vázquez. Estaría bueno que ya estuvieran formados.

(Siguen discutiendo sobre cómo ocurren los nombramientos en la práctica. Con ejemplos de lo que expresaron antes)

Vázquez. Decían en el último encuentro de Santiago (...) que es muy importante dejar relevo. Y yo ahí sí que les doy totalmente la razón. (Ruso. Sí, sí, sí). Yo creo que es muy importante, cuando tú tienes pensado dejarlo...

Rodríguez. Por lo menos avisar con antelación, para que la gente se vaya preparando. Que en el mes de junio no agarre de sorpresa a nadie...

Investigador. Isabel dijo "A mí me prepararon para heredar el cargo" ¿Es válido?

Ruso. No, prepararon. No, no, no. Yo era la Vicedirectora anterior. Entonces ella, que estaba mal, personalmente, tenía un problema personal, me dijo: "Yo sólo lo dejo si tú lo tomas". Dijo: "Porque mi proyecto yo sé que tú tal y tal". Entonces yo me vi entre las cuerdas: entre que ella siguiera mal y yo, Vicedirectora, al año siguiente hiciera Directora y Vicedirectora... (Gómez. Así me pasó a mí también)...o tomaba la Dirección del centro. Y además, que no me importaba (En el sentido de que no le causaba ningún problema)

Investigador. ¿Vale armar el equipo directivo, pero pensando en una sucesión?

Vázquez. Eso es a lo que iba yo. No solo vale, yo creo que es fundamental que lo haga.

Rodríguez. Es lo que hay que hacer.

Vázquez. Cuando vi a Nemesio, que él ya tiene 64 años, lo primero que le pregunté fue “¿Ya tienes relevo? ¿Tienes pensado que alguien que tome...? Creo que es fundamental que alguien siga. Sobre todo si te esmeraste (Ruso. Para el centro es un golpe importante) en llevar un proyecto adelante... (...) Los que tomamos el cargo porque queremos hacer cosas en el centro, creo que es muy triste ver que después no tiene continuidad. Nunca va a ser como tú lo enfocaste...

(...)

Investigador. Si en tu equipo directivo no hay nadie que quiera seguir... ¿Harías un cambio para integrar a otro profesor que sí le interesa la dirección?

Ruso. No, no. No haría ningún cambio. Le das paso, le das paso.

Rodríguez. Antes de nominarme, ahora, lo primero que hice fue hablar con mi equipo directivo: “Señores, se acaba el período y tenemos que renovar. Tengo muy claro que si voy en un barco la tripulación la elijo yo. Y a mí en este momento, tengo muy claro que la única tripulación que me sirve sois vosotros. Si vosotros estáis dispuestos a continuar, o también me da igual de alguno de vosotros hacer de Director, y yo pasar para allí o pasar a segundo plano, también es igual”. La contestación fue: “Nosotros seguimos siempre que vayas tú”. Problema resuelto. Si el Señor me da tiempo,...la transición. Hablaré con mi equipo, lógicamente, y diré: mirad, con antelación suficiente, para que dé tiempo a mi equipo si ellos quieren presentarse, pues que tengan tiempo suficiente para madurarlo, pensarlo, consultarlo con la almohada, etc., etc.

Vázquez. Si ese es el caso, estoy completamente de acuerdo. Si tú ves que es otro profesor el que quiere tomar el relevo, y tal, por supuesto. Creo que también hay que saber dejarlo (Se escuchan varios “Claro”)

Ruso. Yo lo única salvedad es con situaciones extremas. Porque a lo mejor hay alguna persona...

Vázquez. Es que a lo mejor repites tú porno dejárselo a esa persona. También lo hay... Esos también los hay...

Ruso. Hay muy poca gente, pero a lo mejor...

Investigador. Un balance del encuentro. Si creen que les sirvió de algo...

Rodríguez. (...) (Se pone a disposición del equipo de investigación y a su centro)

Gómez. (...) La típica chica que te metes en unas oposiciones, empiezas a dar clases, y poco a poco, te van enredando, o te dejas enredar. Yo, mientras me encuentre bien, pues, ejerceré el cargo; y el día que vea que las cosas no funcionan, pues, lo dejaré. Yo pienso que el director depende, ya no sólo del equipo directivo, que eso es muy importante, yo he pasado por experiencias malas y buenas. Ahora tengo un equipo directivo con el cual me siento muy arropada. También pasé por la experiencia contraria. Si algún día veo que no tengo a los compañeros, porque al fin y al cabo nosotros dependemos del claustro, si veo que los demás se empiezan a encontrar incómodos, lo dejaré. (...) Yo pienso que esto no está pagado con nada. Yo siempre digo que para esto hay que ser medio idealista, porque si te lo pones a pensar mucho, pues no vale la pena. Que a lo mejor, mientras tú estás ahí en el ordenador, trabajando y demás, los demás están paseando. Y al final, poca gente te lo va a agradecer. Pero bueno, yo creo que siempre hay gente que te lo agradece. (...) Que es la única gratificación que tienes, poco más.

Ruso. (...) Además tengo que dar las gracias a los demás. Como soy la más novata, además de lo que pueda haber aportado yo, he aprendido un montón, hoy. Entonces, para mí ha sido una experiencia muy satisfactoria porque me voy con muchas cosas en la cabeza, y además, también te sientes un poco en compañía de gente que piensa... aunque discutamos y tengamos ideas diferentes en algunas cosas, que piensan parecido a mí, y que enfocan a la dirección de la misma manera. (...) Si quieren visitarnos para conocer nuestro centro en Coruña (...)

Vázquez. (...) Gracias a los cuatro directores. A los que conocía que era a Nemesio y a Ángela, que ya... No me esperaba menos de vosotros. Pero Marcelino e Isabel no sabía quiénes eran y bueno... Evidentemente me encontré muy a gusto. Ya lo dijiste tú y yo lo decía en el descanso, independientemente de lo que pueda aportar, supongo que será poco, pero sí he aprendido mucho, y es más, yo soy de los que creo que este tipo de reuniones (...) son algo muy necesario, muy necesario. (...) Si ella ofrece Coruña Ofrezco Palas que aunque no es un centro de Hostelería, vamos a la cabaña donde comían los alumnos hasta ahora y estaría bien. Además está la sala de reuniones, (...) Que sepáis que yo estaría dispuesto a ayudar en lo que pueda porque creo que es fundamental la formación, y yo creo mucho desde siempre, en la formación de este tipo. (...) (Menciona la DIGA y los cursos a los que accede. Tendría que averiguar porque hay un intercambio con Ruso, al respecto). (...)

Luna. (...) Este tipo de encuentros son enriquecedores. Se aprende muchísimo. Llevo anotaciones aquí de aportes que han hecho los compañeros. Y de vosotros mismos. Ideas que habéis planteado que a lo mejor pueden ser muy útiles para nosotros. También ofreceremos el centro de Burela, ahí, cuando queráis, conocerlo, si no lo conocéis, o a comer (...) Que cuentes conmigo – supongo que los demás también - cuando hagas la presentación de tu proyecto en Santiago (...)

RGF. (Cierra) (...) Decirle a Nemesio que todo lo que ha dicho tiene un enorme valor, porque tiene el valor de la realidad. (...) Debemos darles mucha voz porque vosotros sois los sabios sociales de esta historia. (...) Que aprendemos mucho (...). Decía él "De esto no hay nada" Y es cierto. No hay nada. Porque tenemos que cambiar la formación por algo que tenga algo más de sentido, algo más de cercanía, algo más de proximidad a lo que estamos haciendo, y no... Porque lo otro lo podemos encontrar rápidamente en cualquier sitio. Pero este tipo de cosas, de historias, no es así. En ese terreno intentaremos hacer algo, y les daremos información, y que por el momento os damos las gracias. Os tendremos en cuenta y decirle a Alberto que de aquí va a salir una cosa buena. ¡Amén!

9.4 Anexo VD4. Entrevista con el director experto testigo

Vicente Docasar el 15 de noviembre de 2011

Docasar. (...) para el centro yo no hubiese aportado nada. Esa es la realidad. Yo realmente cuando empecé a aportar, con el paso de los años, cuando tenía ya más experiencia, yo ya tenía mejor formación. Y a partir de ahí es cuando uno empieza a darle al centro, un rumbo. Pero si uno llega, como muchos institutos, donde están... a veces están obligados ahí un par de años, o un mandato y está uno a la fuerza, que no hay quien... que te pueden poner, como funcionario público, bueno, probablemente vas a dar lo mínimo y no vas a dar mucho más.

Inv. Nosotros nos preguntamos allí, en uno de los encuentros, sobre si era posible entrar sin formación o si hoy en día es necesaria la formación.

Docasar. Yo creo que hoy en día es necesaria la formación. Hoy en día los centros son cada vez más complejos. Cada vez hay más cosas. Entonces creo que hace falta, aparte de una experiencia profesional docente, que hay que tener – somos todos profesores –, pero, digamos lo ves del otro lado de la barrera; hay que llegar con una formación. La propia Administración tiene que formar a los cuadros, formarlos bien. Tener un plan de formación muy potente, porque hoy cada vez es más complejo, entonces, si uno llega sin formación, es un caos.

Inv. ¿Lo complejo es por la parte de administración o por el hecho de que ahora hay educación obligatoria y bachillerato?

Docasar. Por las dos cosas. Es complejo. Vamos a ver. La labor del director en un centro, o de una directora, es pilotar la nave. Pilotar la nave. Hay que tener conocimientos jurídicos, conocimientos educativos, capacidad de liderazgo, capacidad de formar equipos. Después hay permanentemente labores administrativas. Que hay que saber cada vez más legislación, después cada vez más de programas informáticos, que la Consellería pone: que si el XADE, que si el ABALAR. Digamos que estamos permanentemente metiendo cosas nuevas, y los directores, por esos motivos, tienen que tener una buena formación. Una formación inicial de partida; y después, a lo largo del proceso, cuando es necesario,... Yo recuerdo hace años cuando nos daban cursos. Ahora, últimamente se han olvidado de nosotros. Nos daban cursos de reciclaje. De vez en cuando nos convocaban a unas jornadas de formación específica. De legislación, o cuando había algo nuevo nos convocaban. Últimamente me da la sensación de que nos dejan un poco que sobrevivamos como podamos, y ya está. Pero yo creo que sí, que hay que tener una formación de partida. Potente. A partir de ahí, también, venir de una experiencia profesional, porque hay que tener una experiencia para dirigir esos grupos. Al cabo eres el director, y realmente, es la autoridad en el centro. El representante de la Consellería de Educación, pero al mismo tiempo eres el representante de tus compañeros. Es una cosa intermedia. Entonces eres un superviviente nato.

Inv. Nosotros tuvimos una conversación así. Está la educación obligatoria incluida en secundaria...

Docasar. Sí. Nosotros tenemos bachillerato, tenemos la ESO, tenemos la FP, tenemos adultos... Un poco de todo. Tenemos formación *on line*.

Inv. Nos preguntábamos si en la ESO, que son niños más pequeños que antes, si hace falta un profesor diferente que el profesor de bachillerato.

Docasar. Es posible que los niños más pequeños los sepan llevar mejor los maestros. Pero yo tampoco creo que un licenciado no tenga capacidad de adaptación. Lo que tiene que tener un licenciado..., y ahora mismo casualmente nos encuentras en un principio de curso donde se nos han ido varios maestros.

Sabes que por ley, los maestros que teníamos no los cubren otros maestros, sino que pasan a ser – había un período transitorio –, pasan a ser los licenciados. Es evidente que a los profesores que nunca han dado primer ciclo de la ESO, a niños de doce años, también tienen que hacer un reciclaje. No es lo mismo dar en bachillerato, o dar una FP antigua, que dar en el primero de secundario. Tienen que digamos, bajar a pie de obra, con esa situación de que tienen delante a un grupo de niños y ya no vale aquello, típico en bachillerato: ‘¡Qué mal nivel traen!’ Bien. Qué oportunidad más genial. Ahora, el nivel que tenga se lo vas a dar tú. Siempre te quedará la opción de echar la culpa a primaria. Siempre queda la opción... Pero, mira: ya llevan aquí contigo...vienen aquí con doce años. Ahora ya tenemos profesores de Inglés, profes de Historia, profes de Matemáticas, profes de Lengua, que están entrando y toman a los niños en primero de la ESO. Ya les dije: ‘Lo que sean estos niños dentro de unos años, ya es cosa vuestra. Ya no es la culpa de un maestro. La culpa es de un licenciado’. Entonces, claro, hay que bajarse y ser conscientes de que el grupo es diferente. Son pequeñitos. Hay que darles un trato diferente. Hay que no dar por evidente todo.

Inv. Los maestros tienen una formación más fuerte en pedagogía.

Docasar. Creo yo que sí. Sí, creo yo que sí.

Inv. ¿Dónde se les da a los licenciados?

Docasar. Hasta ahora no se les daba. Hasta ahora no se les daba. Hasta ahora había un CAP. Que era... Esto se cambió recientemente. Ahora ya estamos con un nuevo sistema. El nuevo sistema pretende eso. El nuevo sistema de Máster en Secundaria pretende precisamente, formar a los profesores, que van a estar haciendo un período de prácticas, pero de prácticas de verdad. Van a tener cursos de formación y van a estar dos años, prácticamente, antes de llegar a dar clases de verdad. Entonces, los maestros en esa parte de didáctica, en la parte de pedagogía, yo creo que la tenían un poquito mejor. Entonces, ahora, lo que hay que hacer... el profesor de secundaria que tiene una buena formación – se entiende que tiene una buena formación –, que sea capaz de bajar a tierra y ponerse en situación. Yo creo que lo pueden hacer. Ahora veo – estoy pensando en una profesora de Matemáticas –, toda su vida – es una catedrática –, y este año me dijo ‘Yo quiero – que se jubilaba el maestro – yo quiero dar a los niños más pequeños’. Después de dar toda la vida bachillerato, estaba dando segundo y estaba preparando a los niños de BAC para la selectividad. Este año no da. No da en bachillerato. Da en los pequeñitos. Da todos los grupos pequeños y los escogió ella a todos. Y está encantada.

Inv. ¿Dijo por qué?

Docasar. Quería vivir una experiencia nueva. Estaba un poco cansada de la pelea con bachillerato. Preparar para el selectivo. Es una... Ella quería... ‘Quiero hacer de mi vida algo nuevo’. Y encima, como coincidía que estaban metiendo el proyecto ABALAR – ella es la coordinadora de ABALAR –, entonces, es tutora de primero de la ESO ‘y además quiero tutoría; y quiero ser tutora de primero de la ESO’. Está llevando la tutoría fantásticamente bien. Atendiendo a los papás; en fin, una cosa que ella nunca había hecho.

Inv. ¿Y experiencia docente de cuántos años?

Docasar. La profesora lleva aquí, conmigo, veintitantos años. Y nunca había dado a los pequeñitos. Siempre había dado a mayores. Ella, un poco, como es la más veterana de Matemáticas, ella siempre escogía los grupos superiores. Ella daba nada más en bachillerato. Daba en primero de bachillerato y en segundo de bachillerato. Algún año daba algún grupo de cuarto de la ESO, pero, bueno... Normalmente era BAC. Y ahora, de repente, es tutora de primero de la ESO, profesora de Matemáticas de los pequeñi-

tos, y coordinadora de ABALAR. Y bueno, está contenta. Está contenta. Ella ya se da cuenta que tiene que bajar a tierra. Que no es igual... aquellas pretensiones de bachillerato. Ahora tiene que enseñarles desde abajo, desde pequeñitos. Y digo. 'Mira, lo que sean estos niños dentro de unos años, van a ser tu producto'. Como digo ella, digo el profesor de Inglés. También está en el mismo caso. El profesor de sociales. Naturales, que también ahora lo dan licenciados. Porque se nos jubilaron: el de Matemáticas, Sociales y Naturales. E Inglés. Cuatro. Teníamos seis maestros, ahora nada más tenemos dos.

Inv. La formación que se da en el Máster...

Docasar. Yo ahora mismo no sé cómo está organizada. Vamos a tener por primera vez gente, ahora.

Inv. Entiendo que es una formación después de la licenciatura.

Docasar. Sí. Una formación teórica y después práctica.

Inv. Una opinión. ¿Tal vez las carreras podrían tener alguna materia para una mención de enseñanza, ya en la formación de grado, por si a alguien le interesa la docencia? ¿Sería distinto formarse en el grado? Porque los maestros se forman en el grado.

Docasar. Ten en cuenta que mucha gente que hace... El que estudia Física, o Matemáticas, o Químicas, no todos quieren ser profesores. De hecho, yo creo que una parte pequeña quieren ser profesores. Entonces, poner una materia que nada más una parte de los alumnos la podrían usar en el futuro... Ahora, como opcional, sí. Como las de libre configuración, sí. Alguien que quiera ir mañana hacia el lado de la educación, pues, sí. Que tenga esa asignatura. No estaría mal.

Inv. ¿Esa formación tendría más efecto si fuera durante la formación de grado o de postgrado?

Docasar. Yo las vería compatibles. O sea, que un alumno pueda ir viendo algo, si lo que le gusta es la enseñanza, que pueda hacerlo con una asignatura de libre configuración, una optativa. Ahora, después, cuándo va a hacer la formación potente, va a ser cuando se decida que se quiere dedicar a la enseñanza. Yo creo que ahí sí, la didáctica, la pedagogía... Yo he visto aquí fracasar a profesores con grandes conocimiento científicos teóricos. Los he visto fracasar como docentes. Bueno, yo también lo sufrí en la universidad. Tú veías un profesor que sabía mucho, que tú decías 'este profesor sabe mucho', pero no sabía cómo aproximarse a los alumnos. No importa que sepa mucho. Yo tuve a uno aquí de Matemáticas. Un chico fantástico. A nivel humano, un diez. A nivel de conocimientos, no dicho por mí, sino a nivel de la catedrática, 'un monstruo'. O sea, un chico espectacular. Y daba clases y era incapaz de enseñar nada. Porque le faltaba autoridad. No tenía carácter. Y el hombre, yo lo veía los viernes, cuando ya marchaba, con la mochililla, iba como si viniera de la mina de cavar. Iba derrotado. Una semana para él, era duro. Aquello era duro. A mí me daba mucha pena que aquel chico, con buena formación, fuera incapaz de enseñarles nada. Y no les enseñaba nada. Pero ese chico, después para mí fue un caso que no vi oro igual, estuvo de baja, porque se deprimía. Volvió después. Le ayudábamos todo lo que podíamos. Le ayudaba el equipo directivo. Le ayudaban los compañeros. Pero, claro, al aula iba él. Llegó una vez y me dijo 'Ven conmigo a clases'. Y efectivamente, alguna vez fui yo con él a clase. Me sentaba al fondo. Le decía 'Venga, Antonio, da clases'. Antonio disfrutaba en el encerado. Claro, como yo le mantenía el orden. Claro, él nada más tenía que dar clases. Y todo iba fantásticamente bien. Entonces, me decía: '¡Qué contento vengo hoy! Hoy di una clase como Dios manda'. 'Pero, Antonio. Yo no puede estar siempre contigo. Yo puedo venir un día puntualmente. Pero como norma, no.'

(Retomamos la entrevista con el proyecto ABALAR)

Docasar. Se apuntaron cinco. Quisimos que no fuera obligado. Que fueran voluntarios. (...) El año que viene habrá alguno más. (...) Yo creo que el año que viene habrá algún profesor más. Por ejemplo, ella está formando a más gente. Hay unas charlas formativas. Están dándoles formación. El año que viene, una vez que le pierdan el miedo, alguno más va a llegar. Va a ir poquito a poco. No quisimos imponerlo, porque si no, era peor.

También tenemos problema con los niños. Los niños del medio rural. Hay niños, por ejemplo, que sus casas están en una zona de difícil cobertura de Internet. Esos niños tienen esa dificultad. También tenemos el compromiso de que se les va a poner.

Inv. ¿Cada profesor hace su propia prueba inicial?

Casado. Sí. Lo que pasa es dependiendo de lo que le preguntes. Si tú le preguntas cosas que sólo son del colegio, no vienen mal; pero, si tú indagas un poco más, vienen bastante mal.

Docasar. Sobre todo cosas que tengan que pensar.

Inv. ¿Cada uno hace su propia prueba?

Docasar. Sí, porque el profesor se considera dueño de su asignatura. El tema de los libros digitales en Galicia es un proyecto para ocho centros. Somos poquitos. Es un experimento. ¡La verdad!

Inv. ¿Los convocaron o los invitaron?

Docasar. Nos invitaron. Hablaron conmigo, entonces yo hablé con ella. Nos pusimos de acuerdo de probar. Hablamos con un grupo de profesores. La condición era que al menos el cincuenta por ciento que impartía clase al grupo no estuviesen en desacuerdo. Ella consiguió unos poquitos. Los que ella no conseguía, los conseguí yo. Esto es para primero de la ESO. Hay un grupo de profesores que está trabajando, como dijo ella. Otro grupo, como la profesora de Educación Física, que está en el proyecto, pero claro, como dijo ella, no está haciendo en el aula. Ella está en el gimnasio. Ella no siempre va al aula a dar cosas con el ordenador. Pero ella también está involucrada. Está la de Religión, la de Matemáticas, el de Gallego, está el de Historia y está... Yo creo que a corto plazo podremos meter dos, tres más. Están ahora en cursos de formación, le tienen que perder el miedo. Y yo creo que el año que viene podremos tener más. Es verdad, como dice ella, si la Consellería acaba obligando, a la gente no le quedará otra. La invitación vino para este centro. No a todos. Sé los que aceptamos. No sé a cuántos invitaron. Seguramente Ma. José sabe más, porque estuvo en un grupo de trabajo en Santiago, donde estaban todos los institutos invitados. Trajo la propuesta, me la comentó y aceptamos. De hecho tuvimos algunos problemas con los padres. Un padre se enfadó con nosotros. En una reunión que hicimos hace quince o veinte días con los padres, algún padre me protestó (es una anécdota de un político local). Es una experiencia piloto que patrocina la Xunta de Galicia. No solamente la Consellería de Educación, sino también Industria (sigue la anécdota).

Inv. Este cuadro se armó al final del segundo encuentro, a partir de lo que se conversó. En la fila del centro hay siete calificativos a los que les pusimos el nombre preliminar de "dimensiones". Es una forma de comprender un poco más el compromiso docente. Aparentemente, cuando uno piensa que un docente es comprometido y describe lo que hizo, entraría bajo alguno de esto siete título.

Docasar. ¿Qué entiendo yo por un profesor comprometido?

Inv. Exacto. (Hay un intercambio de comentarios para centrar la conversación)

Docasar. (Describe ejemplos de profesores comprometidos) (...) y esto de sentir el centro como propio, no todos los profesores lo tienen. Yo lo planteo en los claustros. Es decir, yo tengo que esforzarme para captar gente, por ejemplo. Yo voy a la radio, a la televisión. Puedo dar charlas en un colegio. Como estoy en la ciudad bien involucrado, puedo hablar con colectivos. Puedo moverme. Pero aquí somos trabajando cincuenta y ocho profesores. Entonces, todos tenemos la obligación, fundamentalmente, los que vivimos en la ciudad. Yo no le voy a pedir a un profe que vive en un barrio de Valdeorras que me capte alumnos para Monforte. Algo podrá hacer. Podrá hacer menos.

Entonces digo que la cuestión de compromiso, todos pueden tener una cuestión de compromiso con el centro. Yo les digo siempre en los claustros 'me va en el cargo, mi vocación, mi voluntad; lo mismo al equipo directivo; pero, cualquiera puede ayudar: una limpiadora, una administrativa, cualquier profe que quiera. Vendemos nuestro centro, y estamos vendiendo nuestro trabajo. Si defendemos nuestro centro, defendemos nuestro trabajo. Es una labor colectiva'. (...) Ya cuando me ven que voy a hablar del tema me dicen 'No, no. otras vez no'. 'Sí, sí. Otra vez. Tenéis que escucharme dos minutos' (...).

Estar disponible, también me parece... Cuando alguien dice 'Vamos a hacer tal cosa'. 'Yo te ayudo'. Y otra gente dice: 'No. Yo, acabó mi jornada...'. Encima hay gente enfadada, porque como nos han bajado un poco el sueldo. Hay gente enfadada ahora. Creo que este curso lo solventamos bien. Pero tuve una crisis. Debes haber visto en prensa, incluso en Lugo, en muchos colegios, los profesores se negaron a hacer actividades extraescolares. Como consecuencia de que nos han llamado vagos, nos han incrementado las horas, nos han bajado el sueldo, los profes dicen 'No. Yo nomás doy las clases. A mí no me pidas nada mas.' Entonces ahora, yo estoy organizando un viaje a París y Estrasburgo con el departamento de Francés, y entonces, no hago ese viaje, porque me come una serie de horas, organizarlo, conseguir las ayudas, hacer el viaje, vigilar a los niños – que un día me levanten en el hotel y me digan 'Oiga que se están portando mal en la habitación'. Entonces, no hacemos ni el viaje a Londres, ni salimos con los niños, ni hacemos el viaje de fin de bachillerato, ni vamos a ver una fábrica Citroën con los de automoción, ni a visitar una planta térmica con los de electricidad. Entonces... ¿A quién estamos castigando? Estamos enfadados con un político, o con un grupo de políticos, o con una Consellería, con quien sea, y entonces, aquí castigamos a los padres que han traído aquí a sus hijos y castigamos a los niños. O sea, castigamos a nuestros clientes, a nuestros usuarios. No me parece justo. Creo que podemos tener otro tipo de gestos. Al final creo que todos los departamentos van a hacer actividades; y, se daba el caso, me dijo el Jefe del Departamento de Actividades (...) 'Hay un par de departamentos que han dicho que no van a hacer actividades. Mira cuáles'. Los comprobé yo y digo 'No pasa nada. Esos departamentos que no van a hacer actividades, ya nunca las han hecho'. Pero bueno, sí había un movimiento y aquí, este tema, conseguí frenarlo. (...) Estar disponibles. ¿Por qué no? Castigar a los niños por cosas nuestras... Yo ya tengo la opción, como votante, de castigarlo. Ya tengo mi voto. Pero, no dejo de hacer mi trabajo. No perjudico a mis alumnos (...) Al final, con mi súplica... (...) Estamos bien. No ha pasado nada. Pero yo vi en la prensa (...)

Creo que es un error de la educación pública, porque estamos invitando a las familias, posiblemente, a mandar a sus hijos a centros donde los profesores estén más comprometidos, dispuestos a hacer más cosas por sus hijos. Es un tema bastante peligroso, creo yo.

Yo en realidad, creo que estoy de acuerdo con todas (las dimensiones).

Inv. ¿Piensas que falta algo? ¿Quizás algo que sea propio de este centro?

Docasar. (Recorre en voz alta la lista). Si hablamos de compromiso, estas me valdrían.

Inv. Ahora quisiéramos desarrollar tres o cuatro niveles en cada dimensión. Conductas concretas. ¿Los tendría que definir el director, el equipo directivo, el claustro?

Docasar. Es muy complejo... Yo llevo mucho tiempo en la docencia y sé cómo somos los profesores. Si tenemos que tomar una decisión en un claustro, yo creo que no se toma. Yo, si quiero tomar decisiones, tengo que hacer pequeños grupos de trabajo y tomaré decisiones. Si yo quiero llegar a tomar acuerdos, y lo hago en sistema asambleario, a mí no me gusta. Yo no soy partidario de eso. Porque yo sé que cuando le llevo eso al claustro, y al claustro no se lo doy un poquito mascado, sé que no... Al claustro tengo que llevarle el acuerdo. Cuando está mascado.

Inv. ¿Este desagregado podría ser el mismo para todos los centros o debería ser contemplando la peculiaridad de cada uno?

Docasar. Cada uno tiene sus propias peculiaridades, claro que sí. Cada uno puede valorarlo y definirlo como quiera. Lo que vale para mí, no vale para Palas. Una parte valdría y en otras no. Por ejemplo, para mí, identificarse con el centro, yo no sé lo que dirá Andrés en Palas, a mí, identificarse con el centro es eso que hace Ma. Jesús, eso que hago yo, que puedo estar en la calle, o cuando voy a la radio o a dar una charla, cuando participo en un debate en cualquier sitio, cuando estoy con un grupo de amigos, cuando me tomo un café con alguien y me habla mal del centro, cuando me aborda una empresa y me dice que le ofrezca un trabajador. En fin, lo que es la marca, yo tengo claro qué es "Daviña Rey". Ahora, claro, lo que es para Andrés en Palas o para Nemesio en Foz, hay cosas que pueden coincidir y hay cosas que no. (...) Se puede matizar, una parte pueden ser generalistas, y otros no. Creo que en eso coincido con ellos. Sí.

Esta, por ejemplo. Mantener la ilusión del primer día. Yo pondría ser profesional. (Explicamos que eso está regulado. Tratamos la parte no regulada).

Inv. Todas las conductas del compromiso docente son voluntarias, no están obligadas por ninguna norma.

Docasar. A veces los funcionarios son reacios a los cambios. Quieren mantener el estatus quo.

Inv. Me contabas que hiciste la propuesta del ABALAR a tu plantel, y lo del libro electrónico. Eso es un cambio.

Docasar. Ma. Jesús no era capaz de convencer a un grupo de gente, yo me tuve que implicar personalmente, para convencer a unos cuantos. Para que llegásemos al mínimo. Porque yo convencí a esos: 'es un proyecto del centro, al centro le va a servir de futuro. Ahora ayudadme'. Me dijo. 'lo hago por ti. No por la Consellería'. Bueno, pero me vale.

Inv. ¿A eso le llamarías liderazgo pedagógico?

Docasar. Liderazgo espiritual. Que alguien te diga: 'no me gusta mucho eso, pero lo hago porque tú me lo dices'. Sucede también, a veces, y nos pasa a todos. Ma. José intentó uno días y vino a decirme: 'No soy capaz de llegar a los mínimos'. Y yo le dije '¿Con quién hablaste?' (...) 'Dame una semana'. Me dio una semana. Tomé por ahí unos cafés con alguna persona; otros los llamé aquí; otro... en fin, le hablé y tal. Y bueno, ya tenía los mínimos, y hubiese conseguido alguno más si hiciese falta. Si hubiese necesitado un par más de ellos, para que el proyecto saliera, los hubiésemos conseguido. Pero, es verdad que no es muy justo... que te diga alguien 'lo hago porque te aprecio, porque tú me lo pides'. Y bueno, a mí me vale.

Eso también me pasó con la calidad. Hay gente que hace cosas por la calidad, no porque ellos crean en la calidad – que yo creo que sería bueno que todos creyesen –, sino que ‘porque tú tienes muchos años en el proyecto te seguimos’. ¿Eso es liderazgo? Pues, no sé. A veces es una cosa, para mí, muy rara. Porque no deja de ser algo un poco inestable. ¿Si mañana no estoy yo, entonces eso no se hace? Me daría mucha pena.

Inv. ¿En los departamentos se transmite eso? ¿Hay algún profesor que estimula al resto?

Docasar. Cada departamento tiene la obligación de reunirse durante la semana. Hay departamentos que lo integran dos. Y hay departamentos que, por ejemplo, uno tiene doce. La familia profesional de electrónica. Hay un Jefe de Departamento. Nombrado por mí. Yo tengo un Jefe de Departamento que también le pido su liderazgo. Que se implique. ‘Ya sabes lo que pienso yo’, y hacen. Porque yo también tengo la opción de cesar al Jefe de Departamento. Ahora está nombrado. Pero yo, efectivo al treinta de junio... Yo tengo aquí este librito verde, si yo considero que el Jefe de Departamento no ha estado a su altura – tengo que tener una explicación –, pero realmente, yo lo puedo cambiar. ‘Mira, no has ejercido tu labor como Jefe de Departamento, y te voy a tener que cambiar’.

Inv. ¿Qué le pides a un Jefe de Departamento?

Docasar. Que dinamice el departamento. Que recoja las inquietudes del departamento. Que se reúna con sus compañeros.

Inv. ¿El tema de las actividades extra?

Docasar. ¡Claro, por supuesto!

Inv. Me decías que hay dos que nunca presentan

Docasar. La ley no los obliga. La ley los obliga a dar clases. No los obliga, por ejemplo, a llevar a los niños a ver una fábrica a Vigo. Como la ley no los obliga a eso, y como nunca lo han hecho... Te ponen en la programación “No se contempla”. Está. ¿Y qué voy a decirles yo? Es una actividad complementaria, extraescolar. O sea, la ley no lo obliga a hacerla. A ti te obliga a dar clases. A poner las notas. A hacer unos exámenes. A presentar tu programación. Pero nadie te obliga a llevar a los niños a una obra de teatro a Lugo. Para mí, llevarlos es un mérito. A mí no me gusta, pero si no lo quieren hacer... Como, por ejemplo, un delegado. Yo puedo cambiar un delegado de grupo, si no funciona. (...)

Inv. Recorrimos todos los temas (...)

Docasar. Liderazgo tiene que haber. Yo no sé si es pedagógico o espiritual. Pero, para que alguien te siga, tienes que tener – no sé –, algo. Porque, la gente a veces te sigue porque... Yo recuerdo unos claustros con debates y debates... entonces, según quién diga las cosas, tienes seguidores o no.

Inv. Yo veo que lo aplicaste para las actividades complementarias, para el proyecto del libro electrónico...

Docasar. Lo uso para muchas cosas.

Inv. ¿Se te ocurriría, por ejemplo, decir: ‘a ver qué podemos hacer para que no haya nadie que pierda la ESO’?

Docasar. Se me ocurriría. Sí, sí. Sería capaz de pensar también en eso. Muchas veces hacemos pequeños planes de calidad. Dentro del proyecto de calidad tenemos pequeños planes. Pequeñitos. A veces tenemos objetivos, que yo creo que son importantes. ‘Aumentar el número de titulados en bachillerato’.

Es un objetivo. 'Reducir el número de estudiantes que fracasan en la ESO'. Para mí, eso también es un objetivo. Este año tenemos el PDC. Hemos creado un Proyecto de diversificación Curricular con ocho niños. (...) Creo que va a ayudar a ese objetivo [lo de la ESO]. Nos va a ayudar, también, tener el PCPI. A través del PCPI podemos recuperar un pequeño número de alumnos. El año pasado, como objetivos de centro, había esos.

Inv. ¿Le pusieron números?

Docasar. Eso lo venimos llevando desde hace tiempo. Son cosas difíciles de conseguir, pero me niego a no ponerlo. (...) Teníamos dieciséis objetivos. El año pasado. A cada objetivo le hacemos un seguimiento (Los lee y explica) (...) Un proyecto a través de una aplicación, para enviar mensajes SMS a los padres. Lo manejan los tutores y el equipo directivo. La aplicación se llama *Mensario* y cuesta ocho céntimos cada mensaje. Si un niño se porta mal, por ejemplo, se le manda un mensaje al padre. (...) El PROA, que lo abandonamos luego de cuatro años porque no dio resultados. Nos mandaban profesores que no daban el perfil, solo un año mandaron una profesora de matemáticas que daba el perfil. Hubiera sido mejor que nos dieran el dinero y nosotros buscáramos en la ciudad un profesor que diera con el perfil. A veces tenía que ir yo mismo a controlar al profesor. Un desperdicio de dinero del Ministerio (...) Consolidar el número de aprobados de bachillerato en la selectividad. Aprobaron todos [Comento. En el café después de la entrevista me explicó que 40 de 70 estuvieron en condiciones de hacer la selectividad en la primera instancia. Los que tenían suspenso y las levantaron fueron en setiembre. No tengo claro si el 100% de aprobados es de la primera instancia o de las dos. A su vez, me explicó que no aprueba segundo el 100% y no entendí cuántos repiten. Pero sí que muchos lo completan en tres años. No sé qué es muchos, pero me vale que lo completen.] (...) Potenciar el premio a los mejores expedientes de la ESO, BAC y FP (...) Este año tenemos el objetivo de mejorar los porcentajes de la ESO. Lo tenemos muy alto, pero yo creo que con el PDC los vamos a mejorar. Con el PDC y con el PCPI nos puede ayudar a que cada vez quede menos gente abandonada.

Inv. ¿Se puede llegar a cero en la ESO?

Docasar. No será fácil hacerlo. No será fácil. Pero, dejarlo en un diez por ciento, creo que se podría conseguir. Quince por ciento. (...) Teniendo en cuenta que tenemos los grupos de la ESO normales, tenemos los PDC, que tenemos agrupamientos, los desdobles en todas las instrumentales, y que tenemos el PCPI, en condiciones normales, salvo los que abandonan o casos aislados, deberíamos tener un porcentaje muy alto. El noventa por ciento como mínimo.

Inv. ¿De la matrícula o de los que vienen?

Docasar. De los que empiezan y terminan. Es decir, a ver cuántos empiezan y cuántos terminan cuarto de la ESO. Graduados de secundaria. Conseguir un porcentaje alto. Porque yo creo que el título de secundaria es para barrer el imprescindible. Es un título básico. Entonces, un niño que no tenga el título de secundaria, es un excluido social.

Inv. ¿Los profesores lo entienden?

Docasar. Yo creo que sí. Creo que sí. Lo estamos intentando. Y a veces se quejan de que 'tienen poco nivel' y que 'estamos regalando los aprobados'. Tampoco se trata... Un niño de cuarto de la ESO... Seguimos con la idea mecánica 'va a hacer el bachiller'... ¡O, no! O, no. O va a hacer FP, o se queda ahí. O se va a hacer guardia de seguridad. Pero no puede ser guardia de seguridad sin tener el título de secundaria. No se puede presentar a rendir un examen en ningún lado.

Inv. La ley nueva parece que se enfocara – por lo menos en la ESO – más en lo de competencias básicas que en lo de las asignaturas.

Docasar. Es que esa es la idea, pero a los profesores eso les cuesta. Está en la ley: adquirir competencias, como también en los ciclos. Pero, sin embargo, en la mente de los profesores... eso aún no está del todo. Hacen la programación, la hacen con eso; pero, seguimos pensando que adquirir conocimientos, memorizar cosas, hacer exámenes... Y les cuesta, nos cuesta. A los profesores nos cuesta...

Inv. ¿Los profesores actuales podrían aprender eso, o habría que enseñárselo a los profesores nuevos para que ya lo apliquen?

Docasar. A los nuevos hay que dárselo obligatoriamente; y, a los actuales hay que reciclarlos. Yo creo que sí, porque a veces estamos dándole el título de secundaria a un chaval que es, va a ser, lo mínimo que les vale para andar por la vida. Es como decir... Mira, yo ponía un ejemplo. Que podíamos mejorar los porcentajes en secundaria solamente poniendo una norma - que igual no sería constitucional -, pero si se pudiese hacer... 'Nadie podrá sacar el carné de conducir sin tener el título de secundaria' (...) como el porcentaje de fracaso más grande está entre los chicos, mayormente, más que entre las chicas, los chicos no creo que renunciarían a tener su coche y su moto. Aquí en la ESO sacábamos el carné de moto. Sacábamos el carné de moto con un programa de tráfico y educación vial. Sacábamos el carné de moro. Les daba mucha ilusión, porque afuera les valía no sé si ciento cincuenta euros, y acá lo sacaban gratis, a lo largo del curso, con un orientador, un programa con tráfico, y... Aprendían lo básico. Les hacía mucha ilusión, llevarse a final de curso, el carné de motocicleta.

Inv. Y a partir de ese curso, que todos quieren hacer, aportaba, el de Lengua, el de Historia, el de Matemáticas, arrancaba desde ahí, y lo enganchaba en su asignatura...

Docasar. Podría ser... Podría ser... Podría ser... Yo creo que esa sería una idea... Un padre nos llevaría a los tribunales 'no es constitucional'. Pero yo creo que estaría muy bien, porque, mayormente, entre los chicos, el porcentaje de gente que no querría quedarse sin carné...

Inv. ¿Un comentario más...?

Docasar. Yo creo que nada más.

Inv. Yo creo con esto confirmo o saco datos. Gracias, Vicente. Paro por acá.

OFF THE RECORD

Inv. Le comenté el sistema de directores de Uruguay, que pueden cambiar cada año y van rotando, si quieren. Hay un escalafón de directores.

Docasar. Yo no me veo como director en otro centro.

10 Apéndice de la versión digital. Cuadro comparativo de competencias del director

El apéndice con el cuadro comparativo de competencias de los directores de centros educativos en las distintas Comunidades Autónomas es un archivo separado del informe porque tiene un formato adecuado a la extensión de los datos. El archivo tiene el nombre del apéndice: *Cuadro comparativo de competencias del director*